

На правах рукописи

Еремеева Ольга Александровна

**Развитие субъектности личности студентов в условиях
деятельностного образовательного пространства вуза**

Специальность 19.00.13 – психология развития, акмеология

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Казань – 2008

Работа выполнена на кафедре психологии кризисных и экстремальных ситуаций
факультета психологии
государственного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Казанский государственный университет им. В.И.Ульянова – Ленина»

Научный руководитель: доктор психологических наук, профессор
Аболин Лев Михайлович

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор
Волочков Андрей Александрович

кандидат психологических наук
Артемьева Татьяна Васильевна

Ведущая организация: **Психологический институт
Российской академии образования (г.Москва)**

Защита состоится 27 ноября 2008 года в 9 часов на заседании диссертационного совета Д 212.081.22 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора психологических наук при Казанском государственном университете по адресу: 420008, г.Казань, ул.Кремлевская, д.18, физический корпус, аудитория 506.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке имени Н.И. Лобачевского Казанского государственного университета по адресу: 420008, г.Казань, ул.Кремлевская, 35.

Автореферат разослан «__» октября 2008г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
кандидат психологических наук, доцент

Габдреева Г.Ш.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Понятие субъекта является одной из ключевых категорий психологии. Благодаря работам К.А.Абульхановой, Б.Г.Ананьева, А.В.Брушлинского и их последователей, категория субъекта приобретает статус наиболее всеобъемлющей характеристики человека, описывающей его активность, целостность и уникальность. «Важнейшее из всех качеств человека – быть субъектом, т.е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути» (А.В.Брушлинский, 1994). Исходя из этого методологического положения, важнейшим направлением эмпирических исследований, реализуемых в рамках субъектного подхода, должно являться изучение механизмов, факторов и условий развития субъектности.

Идея развития и саморазвития субъектности пронизывает Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 года и Национальную доктрину образования в Российской Федерации до 2025 года. Подчеркивается необходимость мобилизации личностного потенциала, сохранения целостности, воспроизводства в каждом человеке качества субъектности, т.е. стремление человека быть отраженным в жизни, культуре, значимых других как «Я сам». Тем не менее в традиционном образовательном пространстве большинство изученных деятельностных и личностных характеристик субъектности личности студентов не получают развития в процессе обучения. Выявленное противоречие позволило сформулировать в качестве *проблемы* исследования нахождение интегрального решения вопросов развития субъектности личности студентов на основе теории и методологии современного знания в области психологии развития и акмеологии.

Объект исследования – психологические характеристики субъектности личности студентов вуза.

Предмет исследования – эффективность развития и коррекция субъектности личности студентов в специально организованном по деятельностному типу образовательном пространстве вуза.

Цель исследования – выявление психологических критериев субъектности личности студентов, условий ее развития и коррекции как целостного, системного качества личности в условиях специально организованного по деятельностному типу образовательном пространстве вуза.

В качестве *гипотезы* исследования выступило предположение о том, что основными критериями субъектности являются мотивационные, интеллектуальные, эмоциональные и волевые особенности личности, связанные со способностью человека превращать собственную деятельность в предмет практического преобразования. Специально организованное по деятельностному типу (творческое) образовательное пространство вуза должно способствовать развитию субъектности личности студентов.

В целях выявления конкретных психологических критериев развития субъектности личности студентов в аспекте их профессиональной подготовки и условий ее коррекции, в исследовании поставлены и последовательно решены следующие *задачи*:

1. Провести логико-предметный анализ категориального статуса понятия «субъектность» в современной психологии. На основе анализа отечественной и зарубежной литературы рассмотреть состояние проблемы выявления механизмов, факторов и условий развития субъектности и создать необходимое теоретическое обоснование для предпринятого исследования.

2. Выявить основные закономерности развития субъектности личности студентов вуза, критерии и психологические характеристики студента как субъекта деятельности.

3. Рассмотреть возможности образовательного пространства современного вуза в развитии субъектности личности студента. Выявить степень сформированности психологических характеристик субъектности личности студентов к моменту окончания вуза.

4. Определить возможность использования феноменологии субъектности в проектировании деятельностной (по форме и содержанию) модели высшего образования как источника развития субъектных способностей студентов.

Теоретической и методологической основой исследования явились: культурно-историческая теория Л.С.Выготского, согласно которой интерпсихическое становится интрапсихическим в процессе деятельности; представление А.Г.Асмолова и А.Н.Леонтьева о личности как системном, сверхчувственном (амодальном) качестве индивида, проявляющемся и формирующемся в деятельности; целостный (системный) подход П.К.Анохина, Н.А.Бернштейна, А.Н.Леонтьева, Б.Ф.Ломова, предполагающий изучение субъектности как ее включенности в систему всеобщей взаимосвязи, так и реализацию этого во внутренних взаимосвязях, воплощенных в специфических личностных, интеллектуальных, эмоциональных, волевых и других механизмах; положения субъектно-личностного подхода К.А.Абульхановой, А.В.Брушлинского, Н.М.Пейсахова, С.Л.Рубинштейна в контексте которого саморегуляция субъекта, являясь координатором разномодальных интеллектуальных, эмоциональных, волевых, личностных и других свойств, обуславливает возможность быть субъектом своей деятельности и жизни; теория со-бытийной общности В.И.Слободчикова; принцип амплификации (обогащения, усиления, углубления) как необходимого условия разностороннего развития субъектности, расширяющего разнообразие деятельностей (А.В.Запорожец, В.П.Зинченко).

В качестве методов исследования и анализа полученных экспериментальных данных выступили: логико-теоретический анализ, диагностические методы (самооценивание умений), статистический анализ экспериментальных данных (статистическое сравнение средних показателей по t-критерию Стьюдента, корреляционный анализ), развивающий эксперимент как один из методов социального эксперимента, который включал в себя процедуру проектирования нетрадиционных (деятельностных) программ образования, способов их организации. В состав инструментария для проведения эмпирического исследования вошли: 16-ти факторный опросник Кеттелла; метод измерения мотивационной структуры личности В.Э.Мильмана; анкетная методика «Способность к самоуправлению» Н.М.Пейсахова и М.Н.Шевцова; тест-опросник «Самоактуализация личности», разработанный Э.Шостром–А.Маслоу (авторы модифицированного варианта – Л.Я.Гозман, Ю.Е.Алешина, М.В.Загика, М.В.Кроз); тест-опросник смысложизненных ориентаций – СЖО (автор – Д.А.Леонтьев); методика «Духовный потенциал личности», разработанная М.Лайтман, Ф.Хопко, Г.А.Аmineва; методика Дж.Равена – «Тест возрастающей трудности»; модифицированные методики «Уровень сформированности и развития учебной и педагогической деятельностей»; «Диагностика свойств саморегуляции» (А.К.Осницкий); «Диагностика свойств саморегуляции педагогической деятельности»

(Л.М.Аболин); методика векторного моделирования образовательной среды В.П. Лебедевой, В.И.Слободчикова и В.А.Ясвина.

Эмпирическая база: в рамках широкого комплексного экспериментального исследования приняло участие 352 студента 1-5 курсов (очной формы обучения) филиала Камской государственной инженерно-экономической академии (г. Чистополь). Из них: 233 юноши (1 курс – 44 человека, 2 курс – 50 человек, 3 курс – 45 человек, 4 курс – 48 человек и 5 курс – 46 человек) и 119 девушек (1 курс – 26 человек, 2 курс – 22 человека, 3 курс – 25 человек, 4 курс – 24 человека, 5 курс – 22 человека). Все испытуемые – в возрасте от 17 до 22 лет.

Надежность и достоверность результатов исследования обеспечивались всесторонним теоретическим анализом проблемы, валидностью и надежностью психодиагностического инструментария, использованием адекватных методов статистической обработки данных, а также методов качественного анализа полученных результатов и их соответствием целям и задачам.

Научная новизна исследования:

Теоретически обоснован целостный междисциплинарный подход к оценке степени эффективности субъектного развития личности студентов в контексте идей деятельностной научной парадигмы, который подтвержден путем организации формирующего эксперимента. Зафиксировано содержание понятий субъектности личности студентов и деятельностного образовательного пространства как целостных, автономных источников активности и психического развития. Создана теоретическая модель и получено экспериментальное подтверждение интегративного (системного) характера субъектности личности, проявляющейся в многообразии и единстве психологических способностей и средств (интеллектуальных, мотивационных, эмоциональных и волевых). Теоретическим анализом определены, а экспериментальным подтверждены принципы функционирования модели творческого образовательного пространства, имеющего развивающий характер. Установлено, что основным критерием субъектности личности студентов является совокупность мотивационных особенностей, саморегуляции и удовлетворенности образовательной деятельностью. Экспериментально подтверждена системообразующая (координирующая) функция такой детерминанты субъектности, как способность к саморегуляции деятельности. Выявлена степень сформированности деятельностных и личностных особенностей субъектности студентов, проанализирована особенность их проявления в зависимости от ступени обучения в вузе и особенностей организации образовательного пространства. В лонгитюдном исследовании установлено, что реальное субъектное развитие личности студента возможно при ведущей роли саморегуляции деятельности, а также производительной, созидательной мотивации на пути включения ее в развивающую деятельность субъектов, то есть ее включения во всеобщие формы деятельности. Мотивационными полюсами, определяющими отношение студента к творчеству, являются «прогрессивный» и «регрессивный» профили. «Регрессивный» профиль отрицательно сопряжен с субъектными личностными и деятельностными параметрами.

Теоретическая значимость исследования. Полученные результаты расширяют научные представления об условиях, механизмах, факторах развития субъектности в деятельности. Показано базовое значение деятельностного подхода для проектирования развивающего образовательного пространства субъектности личности студентов. При организации учебной деятельности студентов, как развивающейся систе-

мы деятельности, становится возможным воплощение новой образовательной парадигмы. Результаты настоящего исследования, реализующего положения деятельностного подхода, дополняют и углубляют критериальную базу образовательных эффектов как единства деятельностной, процессуальной и личностной сторон субъектного развития.

Практическая значимость исследования заключается в том, что содержащиеся в нем положения, выделенные психологические критерии субъектности личности студентов, апробированный в ходе экспериментального исследования комплекс психодиагностических средств и модель деятельностного образовательного пространства позволяют оценивать эффективность и определять направление дальнейшего субъектного развития личности студентов. Материалы исследования могут использоваться при подготовке лекций, учебно-методических пособий по теоретическим и практическим проблемам психологии развития, моделирования и проектирования развивающего образовательного пространства.

Внедрение результатов исследования в практику. Теоретические положения и практические рекомендации, разработанные по результатам исследования, используются при составлении учебных программ и их реализации на факультативах и спецкурсах в филиале Камской государственной инженерно-экономической академии в г.Чистополе по дисциплинам «Психология и педагогика», «Психология сельскохозяйственного производства», «Конкурентология», «Учебно-исследовательская работа студента», «Управление персоналом в агропромышленном комплексе (АПК)», «Организация производства на предприятиях агропромышленного комплекса (АПК)», «Организация предпринимательской деятельности», «Введение в специальность», «Основы организации и управления предприятиями автомобильного транспорта», «Организационно-производственные структуры технической эксплуатации автомобилей».

Апробация результатов исследования. Отдельные разделы и результаты исследования докладывались на международных научно-практических конференциях: «Наука и практика. Диалоги нового века» (Набережные Челны, 2003); «Инновационные процессы в профессиональной подготовке специалистов в России и за рубежом» (Казань, 2003); на межвузовской конференции «Профессиональное мастерство: становление, формирование и развитие» (Челябинск, 2003); на международных научно-методических конференциях «Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании» (Пенза, 2004, 2007); на межвузовских научно-практических конференциях «Современные проблемы гуманитарных и технических наук в контексте формирования молодого специалиста» (Чистополь, 2006), «Осень-2007: Проблемы, Идеи, Инновации» (Чистополь, 2007), «Наука и практика: Проблемы, Идеи, Инновации» (Чистополь, 2008); на международной научной конференции «Стратегия естественнонаучного образования» (Хургада, 2008). Результаты исследования обсуждались на расширенном заседании кафедры психологии кризисных и экстремальных ситуаций Казанского государственного университета на заседании кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин филиала Камской государственной инженерно-экономической академии, а также нашли отражение в 10 публикациях.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Субъектность – интегративное качество, проявляющееся в многообразии разноmodalных мотивационных, интеллектуальных, эмоциональных и волевых осо-

бенностей, связанное со способностью человека превращать собственную деятельность в предмет практического преобразования.

2. Критерием субъектности является совокупность мотивов личности, саморегуляции и удовлетворенности результатами деятельности. Эта совокупность характеризует не только систему организации субъектом своей деятельности, но и способы связи субъекта с действительностью. Активность проявляется в структурировании субъектом саморегуляции своей деятельности (в определении ее целей, их последовательности, согласований внешних событий деятельности со своими условиями, моделировании и организации ее пространства и др.). Координатором разномодальных мотивационных, интеллектуальных, эмоциональных и волевых особенностей является саморегуляция.

3. Процесс развития и совершенствования субъектности личности студента должен выстраиваться как поиск и реализация средств и способов творческой организации и соорганизации его собственной деятельности. Восхождение студента к субъектности возможно через проектирование творческой (деятельностной) модели образования.

4. Степень развития студентом саморегуляции своей деятельности, а именно: уровень сформированности творческих – производительных (идеальных и реальных) мотивов, целеполагания, рефлексии, действий контроля и оценки личностных особенностей, может служить основанием для определения, превращения деятельности в форму субъектности, как качественно новой особенности личности студента – субъекта деятельности, субъекта отношений с окружающими.

Структура и объем диссертационной работы. Диссертация состоит из введения, двух глав с соответствующими параграфами, заключения, списка литературы, включающего 204 наименования. Работа содержит 15 рисунков, 8 таблиц и приложение. Общий объем работы – 248 страниц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Введение содержит краткое изложение сути работы, её теоретико-методологическое обоснование, обсуждение новизны и практической значимости; исходные положения, гипотезу и задачи.

В первой главе диссертации «Понятие субъектности в психологии, философии и педагогике» рассматриваются условия возникновения проблемы субъектности, история становления понятия «субъектность», анализируются критерии, личностные и деятельностные характеристики субъектности. В этой же главе рассматриваются эволюция и возрастная периодизация ее развития; источники, условия и механизмы становления и развития субъектности.

В первом параграфе этой главы показано, что предпосылками к постановке и исследованию проблемы субъектности явились, прежде всего, теоретические (психологические и философские) работы Б.Г.Ананьева, Г.В.Гегеля, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна. Основной итог анализа этих работ состоял в следующем: субъектность является источником активности, самодвижения и саморазвития сознания. Эта категория должна рассматриваться как высшее совершенное и системообразующее качество человека, занимающего центральное место в мире (С.Л.Рубинштейн). В общепсихологическом плане субъект – это человек, которого характеризуют активность, способность к саморазвитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции,

самодвижению и самосовершенствованию. Для человека, являющегося носителем субъектности, окружающая действительность выступает не только как система раздражителей (в том числе сигнальных), но, прежде всего как объект действия, познания и преобразования.

Аналогичные суждения содержатся и в более поздних исследованиях (К.А.Абульханова, А.В.Брушлинский, А.Л.Журавлев, В.В.Знаков, О.А.Конопкин, А.Н.Леонтьев, В.Э.Мильман, Н.М.Пейсахов, И.Г.Скотникова, В.И.Слободчиков и др.), в которых проблема субъектности представлена в рамках изучения: закономерностей и принципов организации образовательных систем, развивающих субъектность (В.В.Давыдов, В.П.Зинченко, В.В.Рубцов и др.); механизмов развития субъектного начала человека в онтогенезе (Л.М.Попов, В.И.Слободчиков, Д.И.Фельдштейн, Г.А.Цукерман); эффективности и результативности внутренней субъектной позиции в профессиональной деятельности (Б.Ф.Ломов, А.К.Маркова, В.Д.Шадриков); высших форм проявления субъектности – личностно-смысловых образований (А.Г.Асмолов, А.Н.Леонтьев), аффективно-смысловых образований или неанатомических функциональных органов (В.П.Зинченко); процесса психической саморегуляции деятельности (Л.Г.Дикая, О.А.Конопкин, В.И.Моросанова, А.К.Осницкий, В.И.Степанский); особенностей «взаимопереходов» внешне- и внутреннеплановых действий субъекта (Л.М.Попов); внутренних предпосылок и внешних проявлений субъектности (Е.Н.Волкова); сущности и роли акме в личностном и профессиональном развитии (А.А.Бодалев, А.А.Деркач, Е.А.Климов, Г.С.Михайлов, И.Н.Семенов и др.).

В работах отечественных авторов показано, что важной особенностью человеческой субъектности является ее многоуровневая природа и множественность конкретных проявлений, раскрывающихся при дифференциации понятий: субъект деятельности, субъект познания, субъект общения, субъект-субъектные отношения, субъект жизни (К.А.Абульханова, Б.Г.Ананьев, Б.Ф.Ломов, С.Л.Рубинштейн, В.В.Селиванов и др.). Множественность субъектности проявляется не только в процессе вхождения человека в социум и природу, но и при внутренней разделенности отдельного индивида, воплощается в таких проблемах как: диалогичность мышления, которая логически предполагает наличие более чем одного субъекта; «второго Я», ярко проявляющаяся в психопатологическом разделении личности, но имеющая значение и в протекании нормальных, естественных душевных функций. Вопрос множественности, может быть, применим и к анализу соотношения и взаимодействия сознательного и бессознательного. Примером этому является проведенная З.Фрейдом персонификация сферы психики: «Оно», «Я», и «Сверх-Я» (В.Э. Мильман).

Представление о личности как субъекте, хозяине своей судьбы, скульпторе, создающем себя из мрамора своей наследственности и среды, получило широкое распространение и в мировой психологической науке, особенно в психотерапевтических концепциях, в теориях социально когнитивного научения и индивидуальной психологии (Л.Колберг, А.Маслоу, Х.Ремшмидт, Э.Фромм, К.Хорни, К.Г.Юнг и др.). Главный смысл результатов исследования авторов заключается в том, что человек, обладающий креативной активностью, способен даже в очень неблагоприятных условиях создавать иерархию своих потребностей, необходимую для перехода на уровень метамотиваций и бытийных ценностей.

Следует также заметить, что субъектность в психологии выступает не только как качество конкретного человека, но и группы людей (А.В.Брушлинский,

Т.П.Емельянова, А.Л.Журавлев, А.Б.Купрейченко, В.А.Лекторский, А.С.Моисеев, С.Л.Рубинштейн и др.).

В целом, в отечественной и зарубежной литературе понятие субъектности рассматривается весьма многопланово и широко – от общефилософских подходов до практических ориентиров современной образовательной политики. Утвердилось мнение о том, что субъектность как целостное, системное качество личности, воплощение внутреннего мира человека, деятельностное и личностное в человеке представляет собой базовую характеристику, имеющую свои специфические жизненные функции, свои законы существования и развития. Чаще всего, в качестве основных функций субъектности рассматриваются: целостность, активность, саморегуляция, саморазвитие, автономность, уникальность.

Во втором параграфе первой главы внимание уделяется анализу исследований, направленных на выявление критериев и характеристик субъектности (Л.М.Аболин, К.А.Абульханова, Б.Г.Ананьев, В.И.Андреев, А.В.Брушлинский, В.А.Гуружапов, В.В.Давыдов, И.В.Дубровина, Ф.Г.Ивлева, О.А.Конопкин, А.В.Литвинова, В.А.Львовский, В.Э.Мильман, А.К.Осницкий, Н.М.Пейсахов, Л.М.Попов, Ю.С.Ревенко, В.И.Степанский, М.Н.Шевцов и др.). В исследованиях показано, что субъектность личности – есть самоорганизующийся объект, наделенный деятельностными и личностными характеристиками: способностью присваивать мир идей и предметов, производить, преобразовывать их, создавать новые; осознанием и принятием задач, установок, самостоятельным их определением; осознанием собственной значимости для других людей, ответственностью за результаты деятельности; способностью самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, способностью к интегративной активности, предполагающей активную позицию личности во всех проявлениях от осознанного целеполагания до оперирования и конструктивной корректировки самих способов деятельности; системностью свойств. Все выявленные и описанные характеристики четко очерчивают объектное поле исследования субъектности личности, ее развития.

Анализ и теоретическое обобщение результатов многочисленных исследований позволили сделать вывод о том, что наиболее адекватным критерием субъектности целесообразно считать композицию интеллектуальных, эмоциональных, волевых способов осуществления деятельности. При этом саморегуляция субъекта есть координатор разномодальных качеств, приводящий их в соответствие, необходимую для функционирования человека. Интеллект, эмоции, воля выступают не как характеристика самой по себе личности, а как средства ее «обеспечения», механизмы процесса саморегуляции (Л.М.Аболин, К.А.Абульханова, В.В.Селиванов). Необходимо учитывать, что саморегуляция связана с разрешением различного рода противоречий, свободой владения внешними и внутренними условиями своей деятельности, способностью построения оптимально развивающих личность отношений (А.А.Деркач, Г.С.Михайлов).

В третьем параграфе работы рассматриваются эволюция субъектности и особенности ее развития. Большинство исследователей отмечают, что развитие субъектности опосредовано культурным и экономическим развитием общества (В.П.Алексеев, Л.Леви-Брюль, К.Леви-Строс, А.А.Марк, К.Маркс, Ф.Энгельс и др.).

Анализируя вопрос о периодизации возрастного развития субъектности, важно отметить, что до настоящего времени в отечественной психологии основной теорией

возрастного развития психики является концепция ведущей деятельности (А.А.Бодалев, Л.И.Божович, П.П.Блонский, Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, Б.Д.Эльконин и др.). В приложении к понятию субъектности основной закономерностью ее развития в рамках этой концепции является положение о том, что в каждой ведущей деятельности возникают и формируются соответствующие психологические новообразования, преемственность которых создает единство субъектного развития. Следует, что вся возрастная периодизация жизни человека от рождения до смерти предстает как последовательный процесс подготовки, становления и реализации свободного, творческого роста субъектности, то есть его включения во всеобщие формы человеческой деятельности (К.А.Абульханова, В.В.Давыдов, А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин, А.Н.Леонтьев, Г.С.Михайлов и др.).

Отмечается, что, как и для большинства других концепций периодизации (Ш.Бюлер, А.Валлон, Ж.Пиаже, З.Фрейд и др.), в теории ведущей деятельности редко рассматриваются взрослые периоды человеческого онтогенеза. Но именно к этому возрастному отрезку человеческой жизни относится в первую очередь представление о росте субъектности как основной реализуемой человеком жизненной цели и линии развития. В.А.Татенко выделяет семь стадий онтогенеза субъектности (до совершеннолетия), соответствующие развитию психической активности от самовоплощения до самополагания. Е.А.Сергиенко исследует ранние этапы субъектности. В исследованиях В.В.Селиванова выделяются и описываются следующие основные стадии развития субъектности: предусубъектная (от 0 до 1 года), аморфная (от 1 года до 3-4 лет), парциальная (от 4 до 6 лет), познавательная (от 6 до 12 лет), противоречивая (от 12 до 17 лет), личностная (от 17 до 25 лет) и полноценная (от 25 до 50 лет) стадии. При этом, характеризуя стадии личностной субъектности, авторы отмечают ориентацию субъекта на собственное духовное и личностное развитие. Первостепенное значение приобретает его сознание (мировоззрение, смысловая система и отношения к труду и другим людям). Происходит актуализация и развитие способностей через достигшее совершенства познание и через пробы себя в практической профессиональной деятельности, достижение гармонии между личностью и психическими функциями, их оптимальное согласованное функционирование. Отсюда расцвет и совершенство тела и психических функций, достижение апогея, вершины.

В соответствии с содержанием ряда научных и методических работ (Л.М.Аболин, В.И.Андреев, П.Я.Гальперин, Е.А.Климов, Ю.К.Кулюткин, В.Э.Мильман, В.В.Селиванов, Н.М.Таланчук и др.), представилось возможным сделать вывод о том, что все взрослые периоды жизни следует отнести к периодам совершенствования, реализующим определенные подцели общей цели совершенствования субъектности.

В целом, можно сказать, что стадиональное развитие субъектности позволяет рассматривать ее в качестве динамического, развивающегося начала, а не только как определенного уровня развития человека (К.А. Абульханова).

Проблеме источников, условий, механизмов становления и развития субъектности личности посвящен *четвертый параграф* первой главы, в котором показано, что проблема развития субъектности в отечественной психологии рассматривалась по-разному: в зависимости от организации собственной деятельности (В.В.Давыдов, А.В.Запорожец, В.П.Зинченко, В.Э.Ильенков, А.Н.Леонтьев, А.А.Смирнов и др.); смысловой детерминированности психологических процессов (А.Н.Леонтьев,

С.Л.Рубинштейн, Д.Н.Узнадзе); «ценности» как фактора отношений субъекта с миром (Н.И.Непомнящая); «смысловой установки» или «смыслового образования» (А.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, Д.А.Леонтьев, А.У.Хараш); «активности образа мира» (А.Н.Леонтьев, С.Д.Смирнов); общих механизмов саморегуляции как «особого контура организации информационных процессов, регулирующих деятельность» (Л.М.Аболин, О.А.Конопкин, Ю.А.Мисловский, Л.М.Попов, В.И.Степанский и др.). «Выращивание» субъектности в учебной деятельности наибольшее отражение нашло в концепции «развивающего обучения» В.В.Давыдова и его сотрудников.

Наряду с этими подходами активно разрабатывается средовой подход (М.А.Абрамова, М.Я.Виленский, Ф.Г.Ивлева, В.В.Рубцов, Н.Л.Селиванова, И.М.Улановская, И.Д.Фруммин, Б.Д.Эльконин, В.А.Ясвин и др.). Этот подход отражает современные тенденции деятельностного (творческого) образования и является условием реализации и дополнением к развивающим технологиям, а также способом организации образовательного пространства с целью эффективного и оптимального его влияния на личность. Из анализа содержания этого подхода следует, что образовывать – значит «образ – о – ваять» личность, а также «образ – о – ваять» учебно-практический процесс. Следовательно, человек не только вписывается во внешнее образовательное пространство, детерминируется им, но и сам является носителем пространства, его субстанцией.

Следует заключить, что идеальная внешняя форма субъектности – это не просто пространство, автоматически развивающее личность: согласно Л.С.Выготскому никакое развитие не складывается из механического сочетания двух факторов (внутреннего и внешнего, биологического и социального). Для восхождения к ним необходимо активное, деятельностное и созидательное проникновение во внутреннюю форму символа, слова, другого человека, природы, культуры в целом, с помощью которого реальная, то есть натуральная форма субъектности становится идеализированной, культурной (Л.С.Выготский, В.П.Зинченко, А.Н.Леонтьев, Е.Б.Моргунов и др.).

Исходя из теоретического анализа научной литературы, можно сделать вывод, что источником развития субъектности личности студентов должно являться деятельностное (творческое) образовательное пространство вуза, которое характеризуется тем, что в нем происходит саморазвитие свободной и активной личности. Качественной характеристикой образовательного пространства является его модальность, а количественными параметрами: широта, интенсивность, осознаваемость, эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, активность, мобильность и устойчивость.

Таким образом, подводя итог теоретическому анализу содержания научных подходов к развитию субъектности личности и интерполируя его результаты на решение проблемы развития субъектности личности студентов, можно утверждать необходимость осуществления междисциплинарного подхода к оценке степени эффективности субъектного развития.

Пятый параграф первой главы посвящен теоретическому анализу принципов, закономерностей и условий проектирования творческого образовательного пространства как источника и механизма развития субъектности личности студентов вуза.

Анализ целого ряда научной и методической литературы (Л.М.Аболин, К.А.Абульханова, М.Я.Виленский, Е.Н.Волкова, Т.И.Куликова, Н.Л.Селиванов, В.И.Слободчиков, И.М.Улановская, Д.И.Фельдштейн, И.Д.Фруммин, В.А.Ясвин и др.)

приводит к убеждению, что деятельностное (творческое) образовательное пространство по своей структуре должно быть гетерогенно и включать блоки целеполагания, системообразующую деятельность совокупного субъекта образования (педагогов, студентов, родителей), систему регулируемых отношений, возникающих между ними в процессе совместной деятельности и общения, фрагменты окружающего вуз пространства, целенаправленно используемого в рамках развивающей системы, управление «изнутри» со стороны педагогов и студентов (самоуправление). Такое пространство – не просто совокупность компонентов, образующих его структуру, это результат взаимосвязей структурных компонентов и их содержательных характеристик, объединяющих их в единое целое, где цели определяют характер деятельности, направленной на их реализацию, а организуемая деятельность порождает определенно-го типа субъектные отношения.

Сложившиеся теоретические представления позволили построить теоретическую модель развития субъектности личности студентов, на основании которой процесс образования в вузе рассматривается как *самостоятельное* обучение при помощи преподавателей, которые не должны являться субъектами, озабоченными лишь показателями успеваемости студентов, а их коллегами, для которых важно помогать в освоении будущей профессии. Полагалось, что организация и практическая реализация условий, актуализирующих саморазвитие, способность к саморегуляции, представляющей собой «ансамбль» или «композицию» (термин К.А.Абульхановой), в котором одни качества компенсируются другими, вводятся то мотивационные, то интеллектуальные, то волевые или эмоциональные средства (механизмы), будет способствовать развитию субъектности личности студентов.

Во второй главе «Эмпирическое исследование развития субъектности личности студентов в условиях традиционного и деятельностного образовательного пространства» дается описание процедуры экспериментальной работы: целей, задач, методик исследования, основных его этапов. Средства диагностики подбирались с учетом психологически обоснованных представлений о структуре и содержании понятия субъектности личности студентов. Описанные в работе методики и показатели были использованы во многих экспериментальных исследованиях проблемы субъектности, субъекта деятельности (Л.М.Аболин, В.Г.Зазыкин, Е.Н.Ибрагимова, Ф.Г.Ивлева, О.А.Конопкин, В.Э.Мильман, Ю.А.Миславский, Л.Н.Мурысин, А.К.Осницкий, Н.М.Пейсахов, В.В.Рубцов, В.И.Степанский, В.А.Ясвин и др). В этой главе осуществляется анализ результатов изучения индивидуальных и среднегрупповых величин деятельностных и личностных особенностей личности студентов экспериментальных групп; анализ корреляционных структур, образованных исследуемыми показателями в группах студентов всех курсов обучения; экспериментально обосновывается эффективность специально организованного деятельностного (творческого) образовательного пространства в развитии субъектности.

Эмпирическое исследование развития субъектности личности студентов проводилось в четыре этапа. На первом этапе с помощью психодиагностических процедур осуществлялась оценка степени развития субъектности личности студентов и преподавателей вуза. Выявлялись проблемные образовательные ситуации. На втором этапе проведена экспертиза образовательного пространства, послужившего базой для экспериментального исследования. Для получения достоверной характеристики образовательного пространства вуза оценивание проводилось независимыми экспертами,

хорошо подготовленными и знакомыми с функционированием этого вуза. На третьем этапе выяснялись психолого-педагогические условия, эффективно влияющие на развитие субъектности личности студентов и преподавателей. На четвертом этапе проводился психолого-педагогический анализ эффективности условий и способов развития деятельностных, интеллектуальных, мотивационных, эмоциональных особенностей субъектности в специально организованном творческом образовательном пространстве.

В рамках широкого (фонового) психодиагностического исследования было обследовано 352 студента всех курсов очной формы обучения, а также 20 преподавателей. При этом предполагалось, что студенты пятого курса успешно закончившие вузовское обучение и преподаватели, долгое время проработавшие в вузе, должны были обнаружить более высокий уровень развития субъектности, чем студенты начальных курсов обучения и преподаватели с меньшим стажем работы.

Аналізу подвергалось 90 показателей. Из них характеризующих: черты личности (17 показателей); способность самоуправления (1 показатель); самоактуализацию личности (11 показателей); смысло-жизненные ориентации (6 показателей); основные мотивы (направленности) деятельности (28 показателей); духовно-нравственные особенности (3 показателя); особенности саморегуляции учебной деятельности (5 показателей); особенности вузовского образовательного пространства (11 показателей); логичность мышления (1 показатель); особенности саморегуляции преподавателем своей профессиональной деятельности (7 показателей).

В процессе обучения в условиях учебной и внеучебной деятельности студентов степень однородности большинства индивидуальных и среднегрупповых показателей и их количественная характеристика не изменялись от первого этапа обучения (первый курс) до пятого этапа (пятый курс). Об этом свидетельствует факт незначительной изменчивости (от этапа к этапу) величин коэффициентов вариации и средних значений показателей во всех экспериментальных группах испытуемых. Это подтвердило наше предположение о том, что *большинство изученных деятельностных и личностных характеристик субъектности личности студентов не получают значительного развития в процессе традиционного обучения в вузе.*

Анализ результатов статистического сопоставления средних групповых величин деятельностных и личностных характеристик субъектности, полученных в группах студентов первого курса обучения, показал, что большинство из них отражают низкий или в лучшем случае средний уровень развития этих особенностей. Например: в группе студентов-юношей обнаружили в целом низкие значения показателей: социальной смелости (Н), самоуправления (СУ), мотивации творческой активности (ДР), духовной силы (ДС), целеполагания, контроля, оценки и др. Аналогичная картина наблюдается и в группе студентов-девушек: обнаружен низкий уровень развития социальной смелости (Н), самоуправления (СУ), мотивации общей активности (Д), мотивации принести общественную пользу (ОД), духовной активности (ДА), целеполагания, учебных действий, оценки.

Тем не менее, результаты показали, что величины других изученных показателей в группах студентов на разных этапах обучения не одинаковы. Например: в группе студентов-юношей от первого курса к пятому курсу имеют тенденцию к увеличению величины таких показателей как – адекватность самооценки, подозрительность (L), статусно-престижная мотивация (С), контроль и др. А величины таких показателей как – сдержанность (F), мотивация принести общественную пользу (ОД) и др. –

наоборот уменьшаются от первого курса к пятому курсу. Различия в величинах показателей достигают статистической значимости. Данные сравнительного анализа количественных значений диагностируемых показателей деятельностных и личностных особенностей, образующих субъектный потенциал студентов-юношей, а также статистически значимые различия между группами студентов первого, третьего и пятого курсов по изученным показателям представлены в табл. 1¹.

Таблица 1

Статистическая значимость различий изученных показателей по t-критерию Стьюдента для выборок испытуемых 1, 3 и 5 курсов (юноши) специальности «Экономика и управление на предприятии (по отраслям)»

№ показателей	Хср 1 курс	Хср 3 курс	Хср 5 курс	t-критерии, уровень значимости					
				t 1-3		t 1-5		t 3-5	
П.8	1,55	6,90	7,77	-6,639	0,001	-7,296	0,001	-1,258	НЗ
П.14	5,75	6,10	6,91	-0,558	НЗ	-2,134	0,05	-1,144	НЗ
П.18	26,55	24,35	28,68	1,550	НЗ	-1,563	НЗ	-2,740	0,01
П.20	60,55	55,25	55,09	2,795	0,01	2,508	0,05	0,061	НЗ
П.23	70,35	62,20	63,14	2,457	0,05	2,063	0,05	-0,244	НЗ
П.24	56,00	59,15	48,68	-0,941	НЗ	2,322	0,05	2,844	0,01
П.26	47,40	36,00	40,55	4,905	0,001	2,677	0,05	-1,826	НЗ
П.31	50,60	46,35	43,45	1,447	НЗ	2,591	0,05	1,021	НЗ
П.32	53,45	47,60	45,14	2,138	0,05	2,859	0,01	0,831	НЗ
П.35	51,00	45,05	46,32	2,172	0,05	1,705	НЗ	-0,460	НЗ
П.42	6,55	4,40	4,86	2,965	0,01	2,456	0,05	-0,679	НЗ
П.44	5,80	4,55	4,00	2,016	НЗ	2,722	0,01	0,861	НЗ
П.45	6,95	5,55	7,27	2,259	0,05	-0,572	НЗ	-2,886	0,01
П.52	6,25	4,85	5,64	2,116	0,05	0,861	НЗ	-1,023	НЗ
П.56	6,55	6,45	8,09	0,130	НЗ	-1,992	НЗ	-2,601	0,05
П.57	5,65	3,70	5,36	2,524	0,05	0,385	НЗ	-2,045	0,05
П.62	5,60	3,80	4,36	2,82	0,01	1,73	НЗ	-0,781	НЗ
П.67	86,25	90,35	106,95	-0,699	НЗ	-5,217	0,001	-2,939	0,01
П.68	4,10	4,30	5,18	-0,689	НЗ	-3,851	0,001	-3,577	0,001
П.69	4,05	4,20	5,23	-0,621	НЗ	-5,556	0,001	-4,042	0,001
П.70	4,10	4,05	5,27	0,165	НЗ	-4,524	0,001	-4,473	0,001
П.71	4,10	4,45	5,23	-1,319	НЗ	-4,387	0,001	-3,073	0,01
П.72	4,45	4,15	5,09	1,261	НЗ	-3,204	0,01	-3,902	0,001

В целом, можно было убедиться, что исследуемые группы студентов по деятельностным и личностным особенностям, образующим субъектный потенциал, отличаются друг от друга по величинам и качественным характеристикам определенных показателей (например, в группах студентов-юношей первого, третьего и пятого курсов специальности «Экономика и управление на предприятии» (см. табл.2).

Таблица 2

Степень выраженности характеристик субъектности личности студентов 1, 3 и 5 курсов

1 курс	3 курс	5 курс
Низкий уровень общей способности самоуправления	Низкий уровень общей способности самоуправления	Низкий уровень общей способности самоуправления
Средний уровень мотивации принести общественную пользу (учебная сфера, «реальное» состояние мотива)	Низкий уровень мотивации принести общественную пользу (учебная сфера, «реальное» состояние мотива)	Низкий уровень мотивации принести общественную пользу (учебная сфера, «реальное» состояние мотива)
Низкий уровень мотивации творческой активности (учебная сфера, «реальное» состояние мотива)	Низкий уровень мотивации творческой активности (учебная сфера, «реальное» состояние мотива)	Низкий уровень мотивации творческой активности (учебная сфера, «реальное» состояние мотива)
Средний уровень целеустремленности	Средний уровень целеустремленности	Низкий уровень целеустремленности
Средний уровень осмысленности жизни	Средний уровень осмысленности жизни	Низкий уровень осмысленности жизни
Низкий уровень учебного интереса	Низкий уровень учебного интереса	Средний уровень учебного интереса
Низкий уровень целеполагания	Низкий уровень целеполагания	Средний уровень целеполагания

¹ В таблицы включены только те показатели, в значениях которых выявлены достоверные различия между выборками испытуемых-студентов.

Общей закономерностью при анализе большинства исследуемых величин показателей субъектности является отсутствие положительной динамики их увеличения от курса к курсу. Результаты сопоставления полученных для каждой экспериментальной группы корреляционных структур по показателю степени их организованности (когерентности или интегрированности)² показали, что: во-первых, степень интегрированности структур индивидуально-психологических особенностей во всех экспериментальных группах студентов различна (см.табл.3). Например, степень интегрированности структур, образованных исследуемыми показателями, в группе юношей экономической и автомобильной специальностей возрастает к третьему курсу по сравнению с первым курсом в 2 раза. Однако к пятому курсу степень интегрированности структур намного понижается.

Таблица 3

Величина показателей организованности в корреляционных структурах, образованных показателями исследуемых выборок студентов 1, 3 и 5 курсов

Курс	Специальность «Экономика и управление на предприятии (по отраслям)» юноши		Специальность «Экономика и управление на предприятии (по отраслям)» девушки		Специальность «Автомобили и автомобильное хозяйство» юноши	
	на уровне $p \leq 0,01$	на уровне $p \leq 0,001$	на уровне $p \leq 0,01$	на уровне $p \leq 0,001$	на уровне $p \leq 0,01$	на уровне $p \leq 0,001$
1 курс	32 балла	36 баллов	75 баллов	82 балла	38 баллов	66 баллов
Всего	68 баллов		157 баллов		104 балла	
3 курс	46 баллов	82 балла	73 балла	76 баллов	101 балл	172 балла
Всего	128 баллов		149 баллов		273 балла	
5 курс	51 балл	34 балла	67 баллов	80 баллов	58 баллов	74 балла
Всего	85 баллов		147 баллов		132 балла	

В группах девушек экономической специальности степень интеграции структур, образованных деятельностными и личностными показателями, от курса к курсу остается практически неизменной.

Полученные результаты в этой части исследования свидетельствуют о том, что субъектность не выступает как системное (целостное) качество, объединяющее интеллектуальные, эмоциональные и волевые, деятельностные и личностные проявления. Эти результаты говорят о том, что процесс развития субъектности как целостного качества осуществляется в вузе не целенаправленно и не равномерно. Это подтверждается и отрицательными связями между выявленными показателями, количество которых возрастает от курса к курсу; кроме того, многие выявленные показатели в корреляционных структурах экспериментальных групп оказываются автономными, то есть не включенными в функциональные структуры на высоком уровне значимости.

В корреляционной структуре первокурсников-юношей такими показателями являются, например, замкнутость-общительность, интеллект, эмоциональная устойчивость-неустойчивость, подчиненность-доминантность, сдержанность-экспрессивность, подверженность чувствам-высокая нормативность поведения, робость-смелость, низкий-высокий самоконтроль, ценности, потребность в познании, мотивация поддержания жизнеобеспечения (общежитейская сфера, «реальное» состояние мотива), статусно-престижная мотивация (учебная сфера, «идеальное» состояние мотива) и др. Для юношей-пятикурсников это: адекватность самооценки, замкнутость-общительность, подчиненность-доминантность, сдержанность-экспрессивность, прямолинейность-

² Показатель интегрированности (организованности) корреляционных структур индивидуальных качеств определялся как функция числа положительных значимых связей в структуре и меры их значимости. При этом учитывались связи, значимые на уровне $p \leq 0,001$ и $p \leq 0,01$. Первым приписывался весовой коэффициент 2 балла, вторым – 1 балл.

дипломатичность, уверенность в себе-тревожность, низкий-высокий самоконтроль, общая способность самоуправления, гибкость в общении, автономность, потребность в познании, креативность, мотивы комфорта и безопасности (общежитейская сфера, «идеальное» состояние мотива), мотивация общей активности (общежитейская сфера, «идеальное» состояние мотива), духовная активность.

Совокупность описанных в этой части работы эмпирических фактов не оставила сомнений в том, что недостаточность интегрированности субъектности личности студентов связана с качественными и формально-динамическими особенностями самого образовательного пространства вуза, которые, по мнению классиков отечественной психологии, «вписаны» в механизмы психического развития человека.

Анализ диагностических результатов показал, что исследуемое экспериментальное образовательное пространство вуза имеет «карьерную» направленность. Такое пространство, как отмечается в содержании теоретической части работы, способствует развитию активной, но зависимой личности. Обобщенные результаты исследования образовательного пространства представлены на рисунках 1А и Б.

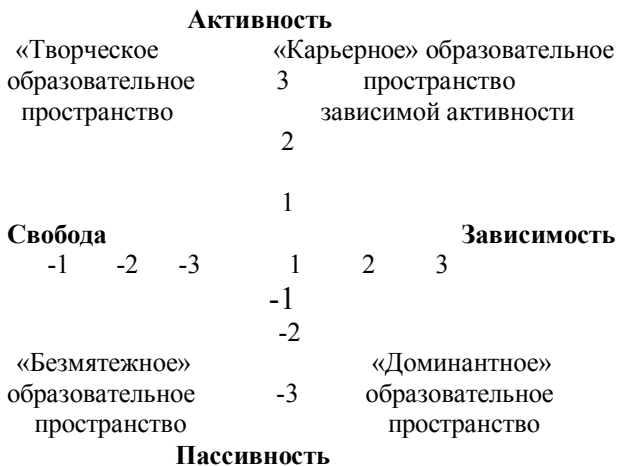


Рисунок 1

Для него характерны, например: недостаточная широта – незначительная включенность в него видов деятельности, объектов, субъектов (5,74 балла); низкая степень интенсивности – его насыщенности условиями, влияниями и возможностями, а также их концентрированностью (3,64 балла); низкая осознаваемость – сознательная включенность всех субъектов образовательного процесса (осознаваемость мотивации, ответственности, забота об общей благополучии, принадлежности к данному пространству) (4,16 балла); низкая эмоциональная насыщенность (2,47 балла).

Именно это обстоятельство и побудило к организации и проведению специального исследования, направленного на развитие (коррекцию) субъектности личности студентов в рамках культурно-исторического (деятельностного) подхода. Исследование предполагало: во-первых, организацию на протяжении трех лет творческого образовательного пространства для экспериментальной группы испытуемых; во-вторых,

изучение степени проявления и развития субъектности личности студентов в этом пространстве.

Объектом исследования выступили психологические характеристики, свидетельствующие об эффективности субъектного развития личности студентов, вовлеченных с первого курса в мир деятельностного (творческого) образовательного пространства. В исследовании приняли участие контрольная и экспериментальная группы студентов и преподавателей, включающие в себя по 30 студентов и по 10 преподавателей. Проведение эксперимента осуществлялось в период с 2003 по 2006 год.

Организация экспериментальной модели образовательного пространства заключалась в том, чтобы создать условия, в которых определенным образом синтезированы природные, предметные, социальные и экзистенциальные образующие жизненного мира студента. Суть такого синтеза заключалась в актуализации деятельности и надситуативных действий всех участников взаимодействия (преподавателей, студентов), а также во всесторонней отраженности их субъектных проявлений. Иными словами, организованные условия вовлекали студентов и преподавателей в такую предметно-социальную среду, в которой становилось возможным движение их собственных деятельностей, а также осуществление надситуативных актов познания, не только рационального, но и эмоционально-пристрастного преобразования мира. «Открытия», которые совершал обучающийся студент, выступали для него самого как независимые от преподавателей. При этом необходимо отметить, что студент, обучающийся в условиях творческого образовательного пространства, не только способен был вписывать (интериоризировать) в себя эту систему, но и мог ее видоизменять.

Образовательная модель строилась при использовании: личного примера окружающих, их культуры, опыта, образа жизни, деятельности, поведения, взаимоотношений (сотрудничество, взаимопомощь); учреждений, организаций, групп и их представителей, с которыми студенту реально приходилось взаимодействовать; социометрической структуры своей группы и других коллективов, с которыми контактирует студент, а также собственного социометрического статуса, уровня его защищенности в данном коллективе и т.п.

В отличие от традиционных технологий экспериментальная образовательная модель включала учебную деятельность, рассматриваемую с позиции целостного процесса саморегуляции, в котором все перечисленные выше условия (физические, социально-психологические и др.) обуславливают ход и содержание этого процесса, будучи сами детерминированы им. В экспериментальном варианте развивающего обучения его предметное содержание сориентировано на формирование и совершенствование представлений о деятельности, на выделение проблем и их воспроизведение, на выявление субъективных возможностей выполнения того или иного действия. Последнее означает, что рефлексия студента, возникшая на более ранних ступенях развития, во все большей степени обращалась на те качества и свойства самого студента, которые характеризуют его как субъекта деятельности и, в конечном счете, как личность. Именно в такой форме рефлексия становится основой личностной самооценки, придающей образовательной деятельности смысл самоизменения и превращающей студента в подлинного субъекта этой деятельности, то есть в целенаправленно самоизменяющегося и саморегулируемого индивида.

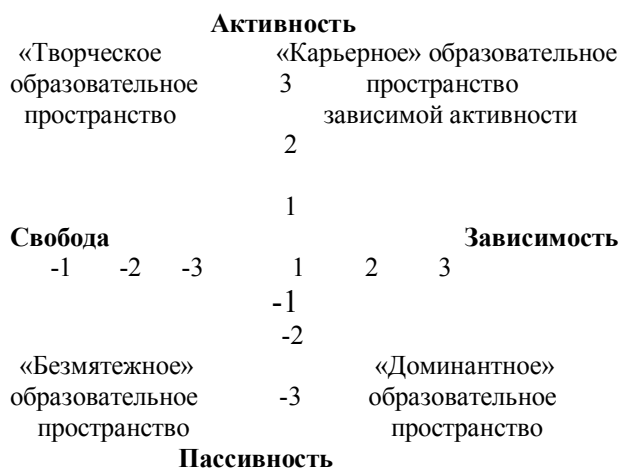
В целом, учебная образовательная модель включала в себя: принципы обучения; внутреннюю организацию программного учебного материала, подлежащего ус-

воению; приемы, методы и способы процесса усвоения студентами этого материала; систему критериев оценки степени проявления и функционирования характеристик субъектности. Все четыре момента были взяты в своей конкретной целостности, представляющей собой их единство.

На этапе выявления проектируемых характеристик субъектности и на этапе проверки эффективности модели образовательной среды диагностировались: уровень сформированности процесса саморегуляции деятельности (действия контроля, оценки, планирования-моделирования, рефлексии и др.) Исследование личностных и мотивационных особенностей студентов осуществлялось с помощью описанных в диссертации методик Р.Кеттелла, В.Э.Мильмана, а также с помощью методики оценки «Духовного потенциала», разработанной на основе концепций о духовной личности и ее развитии (Ф.Хоппе, М.Лайтмен, Г.А.Аминев).

Оценка педагогом уровня саморегуляции своей деятельности определялась с помощью экспертных оценок³, а также анкетного метода (Л.М.Аболин), методов и приемов, разработанных в системе развивающего обучения.

Результаты экспертизы образовательного пространства экспериментальной группы *студентов* до и после эксперимента позволили установить изменения в его модальностных (качественных) и формально-динамических (количественных) характеристиках. Основное изменение заключается в отчетливом повышении направленности на творческое развитие личности субъектов деятельности, на саморазвитие свободной и активной личности (см. рис.2А и Б).



А. Векторная модель образовательного пространства, до и после эксперимента

Обозначения:

до эксперимента

после эксперимента

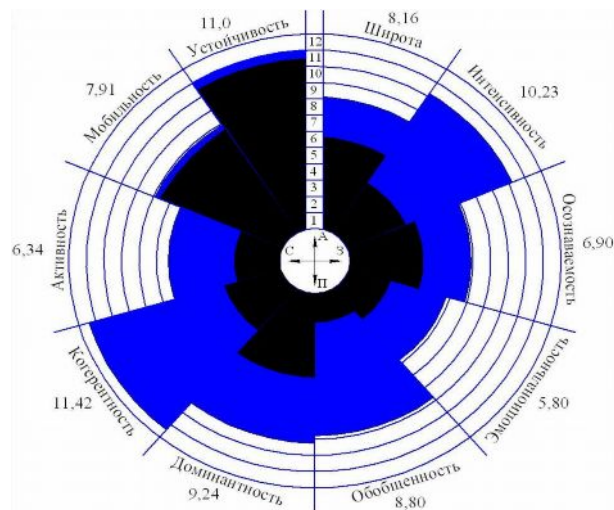


Рисунок 2

Б. Изменение модальностных и формально-динамических характеристик образовательного пространства, до и после эксперимента

Обозначения:

до эксперимента

после эксперимента

³В качестве экспертов выступали подготовленные психологи, обладающие знаниями о структуре педагогической деятельности, закономерностях проявления отдельных ее элементов, а также вооруженные «единой субъектной шкалой оценивания» деятельности преподавателя.

Статистически значимые изменения проявляются не только относительно модального компонента от «карьерной» образовательной среды – к творческой, но и в каждом формально-динамическом компоненте целостной образовательной среды.

В образовательном пространстве студентов и педагогов контрольной группы таких изменений в его содержательных и динамических характеристиках не обнаружено.

Анализ диагностических материалов показал, что проведенный на протяжении трех лет развивающий эксперимент, проходящий в условиях специально организованного образовательного пространства, построенного на творческой основе, приводит к развитию как интеллектуально-деятельностных, так и личностных показателей субъектности личности педагогов экспериментальной группы (см.рис.3).

Рисунок 3

Изменение частоты содержательных признаков, характеризующих различные компоненты процесса саморегуляции педагогической деятельности и личностные особенности преподавателей

Примечание: А – формирование цели, Б – результат будущего, В – реальный результат, Г – построение модели значимых условий, Д – подготовка к реализации программ, Е – педагогический опыт, Ж – коррекция и запоминание, З – выбор средств и методов, И – выбор программ, К – сличение (самооценка), Л – мотивация творческой активности, М – мотивация принести общественную пользу, Н – социальная смелость (фактор Н), О – энергичность, напряженность (фактор Q4), П – самоконтроль (фактор Q3), Р – общительность (фактор А)

Статистически достоверные изменения характеристик процесса саморегуляции проявились не только относительно отдельного компонента, но в каждом соответствующем звене целостного процесса. До эксперимента основное содержание процесса саморегуляции деятельности преподавателей чаще всего было направлено на результат и реализацию педагогического приема; после эксперимента (наряду с этими компонентами) – на формирование и выбор цели (задач), выявление и оценку значимых условий деятельности, создание программы исполнительных стереотипов, подготовку к реализации программы и др.

Следует заметить, что в группе педагогов, осуществляющих деятельность в контрольной группе, такой положительной динамики в величинах показателей субъектности не обнаружено.

При сопоставлении результатов диагностических срезов, проведенных до начала и по окончании развивающего эксперимента, выявлены существенные различия в степени сформированности многих личностных и деятельностных характеристик субъектности личности студентов. Усредненные личностные профили, полученные в конце эксперимента с помощью вопросников Р.Кеттелла, «Самоактуализация личности», «Смысло-жизненная ориентация», методики В.Э.Мильмана и «Духовного потенциала» свидетельствуют о более высоких значениях показателей: социальной сме-

лости, самоконтроля, добросовестности, ответственности, стойкой мотивации, вербального интеллекта, гибкости в общении, спонтанности, взгляда на природу человека, потребности в познании, самопонимании, контролируемости жизни, осмысленности жизни, мотивации общей активности, мотивации творческой активности, духовной активности и др.

Статистическая значимость различий между величинами названных и других показателей, полученных до начала и после эксперимента не опускалась ниже $p \leq 0,01$ уровня.

Исходя из этих результатов, можно сказать, что при более высокой степени выраженности личностных особенностей, студентам свойственно иметь более высокий уровень развития вербального мышления, в частности таких его функций, как обобщение, выделение частного из общего, овладение логическими операциями и др. Они отличаются высоким уровнем добросовестности, ответственности и регуляции своего поведения в соответствии с нормами и правилами.

При детальном анализе содержания компонентов саморегуляции деятельности оказалось, что после развивающего эксперимента студенты в большей степени, чем до него, проявляют следующие умения: целеполагание, моделирование условий, планирование (программирование действий), оценивание результатов, коррекция способов действия, ответственность в делах и поступках, автономность (относительная независимость от внешнего влияния), уверенность и гибкость в действиях.

Большинство студентов после развивающего эксперимента проявляли также хорошее регулирование таких умений, как: коррекция результатов и способов действия, моделирование условий, обеспечение регуляции в целом, детализация регуляций действия, осознанность действий, оптимальность регуляции действия и др.

Эти результаты позволяют утверждать, что система саморегуляции студентами своей деятельности после участия в развивающем эксперименте становится более дифференцированной и упорядоченной: отдельные звенья этой системы выступают по отношению к цели как единый и сообразно с ней согласованный процесс. До развивающего эксперимента большинство студентов не умели или редко использовали отдельные умения саморегуляции своей деятельности.

Поскольку субъектность есть сложное, интегрированное образование, обусловленное целым рядом личностных, социальных и деятельностных особенностей, то дальнейшее исследование, было направлено на выявление структурной организации всех диагностируемых показателей в зависимости от этапов развивающего эксперимента (в начале и в конце эксперимента).

До развивающего эксперимента у студентов исследуемой группы наблюдалась незначительная степень сопряженности личностных и деятельностных характеристик субъектности, что сопровождалось упрощенными, дифференцированными связями между признаками субъектных показателей (см. рис.4).

После развивающего эксперимента в этой же группе студентов кроме повышения величины показателей субъектности наблюдалось увеличение числа и сложности связей между личностными и деятельностными структурами (см. рис.5).

В целом, можно более определенно сказать, что наиболее высокому уровню развития субъектности сопутствует сложная, наиболее многообразная структура связей изученных параметров. На фоне повышения структурированности всех параметров возрастает уровень развития творческой мотивации, творческой и духовной ак-

тивности, творческого познания, самоактуализации, точности выполнения социальных требований, ответственности и др.

Рисунок 4

Структура корреляционной сопряженности (при уровне достоверности $p \leq 0,01$) показателей субъектности, построенная по результатам измерений **до развивающего эксперимента**

Обозначения: О – показатели личностных особенностей; □ - показатели смысложизненных ориентаций; Δ - показатели мотивационных особенностей; ◇ - показатели самоактуализации; - показатели саморегуляции

Рисунок 5

Структура корреляционной сопряженности (при уровне достоверности $p \leq 0,01$) показателей субъектности, построенная по результатам измерений **после развивающего эксперимента**

Обозначения: О – показатели личностных особенностей; □ - показатели смысложизненных ориентаций; Δ - показатели мотивационных особенностей; ◇ - показатели самоактуализации; - показатели саморегуляции

В результате эксперимента исчезает относительная автономность отдельных личностных и деятельностных особенностей и появляется целостная структура, центром которой становится общий уровень самоуправления или высокий уровень развития характеристик саморегуляции деятельности. В контрольной группе студентов таких изменений не наблюдалось.

Полученные результаты позволяют утверждать, что становление и развитие субъектности идет от синкретичности в сторону большей системной упорядоченности различных составляющих процесса саморегуляции деятельности.

На основании проведенного теоретического и экспериментального исследования сформулированы следующие **выводы**, которые могут найти свое *применение при разработке психолого-педагогических основ программы развития и коррекции субъектности личности студентов в учебной и внеучебной деятельности*:

1. Необходимость решения проблемы эффективного развития субъектности личности студента заложена в современных теоретических положениях как общей, педагогической, возрастной психологии и педагогики, так и психологии развития и акмеологии, что в целом, определяет междисциплинарный характер построения Теоретической и экспериментальной базы ее исследования.

2. Показано, что установлены закономерности развития субъектности личности студентов вуза. Субъектность, с одной стороны, результат целостной функциональной системы саморегуляции деятельности, с другой, интегративное качество, приобретаемое индивидом и проявляющееся у него в функциональном единстве личностных, деятельностных и других особенностей. Все эти особенности выполняют относительно самостоятельные функции в системе саморегуляции. В то же время они подчиняются закономерностям, определяющим координацию и взаимодействие компонентов этой системы.

3. Путем проведения формирующего эксперимента доказано, что источником становления и развития субъектности личности студента является специально организованное по деятельностному типу (творческое) образовательное пространство. При этом идеальная внешняя форма субъектной культуры – это не просто образовательное пространство, автоматически развивающее личность, и не детерминанта субъектности. Основным условием усвоения студентом общественно выработанных субъектных особенностей является его готовность и способность включения в индивидуальную организацию и реализацию собственной творческой событийной деятельности.

4. Анализ результатов формирующего эксперимента позволил выявить в качестве основного критерия субъектности совокупность мотивов личности, саморегуляции и удовлетворенности результатами деятельности.

5. Выделены психологические характеристики студента как субъекта деятельности. К ним относятся: способность присваивать мир идей и предметов, производить, преобразовывать их, создавать новые; осознание и принятие задач, установок, самостоятельное их определение; осознание собственной значимости для других людей; ответственность за результаты деятельности; способность самостоятельно оценивать, контролировать свою деятельность и вносить коррективы; плодотворность выстраивания межсубъектных отношений, взаимодействия и общения.

6. Анализ диагностического материала показал, что становлению и развитию у студентов и преподавателей как деятельностных, так и личностных показателей субъектности способствует целенаправленное проектирование образовательного пространства вуза. Модель творческого образовательного пространства характеризуется наличием условий актуализации активности, личностной свободы, функциональной координации всех его субъектов, эмоционального и интеллектуального преобразования, сознательной включенности в него всех субъектов (студентов, преподавателей, родителей), повышения его значимости в системе ценностей субъектов образовательного процесса, способности к органичным его изменениям, выполнения разнообразных учебных и внеучебных видов деятельности и др.

7. Показано, что сформированность субъектности личности (уровень выраженности и интегрированности способностей) определяется уровнем развития саморегу-

ляции деятельности, всех ее элементов – целеполагания, контроля, оценки, критериев успешности, коррекции и др. Эффективно организованная саморегуляция учебной и внеучебной деятельности, а также преподавательской деятельности приводят к развитию устойчивой внутренней творческой мотивации, умения «учить себя», духовной активности, автономности, гибкости в общении, уверенности в себе и др.

8. Тенденции к повышению показателей становятся все более устойчивыми по мере вовлеченности студентов и преподавателей в творческое пространство, по сравнению с теми студентами и преподавателями, которые обучаются и соответственно преподают по традиционной системе. В творческом образовательном пространстве возрастает сопряженность между личностными и деятельностными характеристиками субъектности: исчезает относительная автономность отдельных психологических особенностей и появляется целостная структура, центром которой становится саморегуляция.

9. Показана возможность использования феноменологии субъектности в проектировании деятельностной (по форме и содержанию) модели высшего образования как источника развития субъектных способностей студентов. Степень развития студентом саморегуляции своей деятельности, а именно уровень сформированности творческих – производительных (идеальных и реальных) мотивов, целеполагания, рефлексии, действий контроля и оценки личностных особенностей и др. может служить основанием для определения, превращения деятельности в форму субъектности, как качественно новой особенности личности студента – субъекта деятельности, субъекта отношений с окружающими.

Перспективные направления развития диссертационной темы видятся в исследовании духовно-нравственных характеристик субъектности личности в зрелом возрасте; а также выяснении роли знаково-символических средств в становлении и развитии субъектности личности.

Содержание диссертационного исследования отражено в десяти публикациях автора.

В изданиях, рекомендованных ВАК:

1. Еремеева О.А. Развитие субъектности студентов вуза в рамках образовательного пространства / О.А.Еремеева // Образование и саморазвитие. – 2008, №8. – С.25-30 (0,38 п.л.).

В других изданиях:

2. Вачугова О.А. Идеальная модель абитуриента – студента – инженера / О.А.Вачугова // Материалы международной научно-практической конференции «Наука и практика. Диалоги нового века». – Набережные Челны: Изд-во Камского государственного политехнического института, 2003. – С. 415-418 (0,25 п.л.).

3. Вачугова О.А. Рыночный подход в подготовке будущего конкурентоспособного специалиста / О.А.Вачугова // Материалы международной научно-практической конференции «Инновационные процессы в профессиональной подготовке специалистов в России и за рубежом». – Казань: КСЮИ, 2003. – С.39-42 (0,25 п.л.).

4. Вачугова О.А. Преподавание в вузе: становление и развитие профессионального мастерства / О.А.Вачугова // Материалы межвузовского сборника научных статей «Профессиональное мастерство: становление, формирование и развитие». – Челябинск: ЮУрГУ, 2003. – С. 434-442 (0,57 п.л.).

5. Вачугова О.А. Формирование общей культуры студентов технического вуза средствами гуманитарной подготовки / О.А.Вачугова // Материалы XI международной на-

учно-методической конференции «Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании». – Пенза, 2004. – С. 59-61 (0,19 п.л.).

6. Еремеева О.А. Образовательная среда вуза как объект психолого-педагогической экспертизы / О.А.Еремеева // Материалы II межвузовской научно-практической конференции «Современные проблемы гуманитарных и технических наук в контексте формирования молодого специалиста». – Чистополь, 2007. – С. 69-72 (0,25 п.л.).

7. Еремеева О.А. Особенности образовательной среды и ее исследование в вузе / О.А.Еремеева // Материалы XIV международной научно-методической конференции «Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании». – Пенза, 2007. – С. 77-79 (0,19 п.л.).

8. Еремеева О.А. Осмысление содержания понятия «субъектности» в психологии / [Электронный ресурс] / О.А.Еремеева // Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2007-1.html>, свободный (0,75 п.л.).

9. Еремеева О.А. Эволюция субъектности и возрастная периодизация развития / О.А.Еремеева // Материалы VII международной научной конференции «Стратегия естественнонаучного образования». – Современные наукоемкие технологии – М.: Российская Академия Естествознания, 2008. – №2. – С. 72-74 (0,19 п.л.).

10. Еремеева О.А. Анализ проблемы критериев и характеристик субъектности / О.А.Еремеева // Материалы III межвузовской научно-практической конференции «Наука и практика: Проблемы, Идеи, Инновации». – Чистополь, 2008. – С. 47-53 (0,44 п.л.).