

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

К ПРОБЛЕМЕ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВОЙТЮК ДМИТРИЙ КОНСТАНТИНОВИЧ

кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных наук и иностранных языков Новосибирского технологического института (филиал) ФГБОУ ВО РГУ им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство),

Новосибирск, Россия

Email: ishim1977@ngs.ru

КОНДРАТЬЕВА УЛЬЯНА ГЕОРГИЕВНА

старший преподаватель кафедры психологии Сибирского института управления (филиал) ФГБОУ ВО РАНХиГС, Новосибирск, Россия

Email: toskana1@yandex.ru

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема становления субъектности учебной деятельности в вузе в контексте реформирования высшего образования. Выделены психолого-педагогические факторы фиксации состояний субъектности в учебном процессе, а также критерии качества образования как уровня усвоения знаний в учебной деятельности. Определены направления исследования влияния реформаторских действий, методов и технологий образования, культурных кодов и символов на процесс становления позиции субъекта в учебной деятельности.

Ключевые слова: реформа высшего образования, качество образования, состояние субъектности, организация учебной деятельности, культурные коды и символы.

THE FORMATION OF SUBJECTIVITY IN EDUCATIONAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF REFORMING RUSSIAN HIGHER EDUCATION

DMITRIY VOITIUK

candidate of psychological Sciences, associate Professor of the Department of Humanities and foreign languages of Novosibirsk technological Institute (branch). A. N. Kosygin (Technology. Design. Art), Novosibirsk, Russia

Email: ishim1977@ngs.ru

ULYANA KONDRATEVA G.

senior lecturer, Department of psychology, Siberian Institute of management (branch), RANHIGS, Novosibirsk, Russia

Email: toskana1@yandex.ru

ABSTRACT

The article investigates the problem of the formation of the student subjectivity at the university in the context of the reform of higher education. Psychological and pedagogical factors of fixation of states of subjectivity in the educational process, as well as criteria for the quality of education as a level of mastering knowledge in educational activities are highlighted. The directions of research on the influence of reform actions, methods and technologies of education, cultural codes and symbols on the process of becoming a subject in educational activities are defined.

Keywords: higher education reform, quality of education, state of subjectivity, organization of educational activities, cultural codes and symbols.

Российское высшее образование в течение десятков лет подвержено непрерывным реформам: разрабатываются новые учебные программы, составляются компетенции, вводятся новые дисциплины, пересматриваются учебные планы, происходит поиск актуальной образовательной модели. Эффективность реформирования высшего образования отслеживается специальными службами, в том числе созданными в каждом вузе. Собираются и анализируются такие показатели, как успеваемость студентов, наполненность групп, участие студентов в научных форумах, материально-техническое оснащение ВУЗов и т.д. Индикаторами качества высшего образования становятся такие показатели как «трудоустроенность выпускников», «востребованность на рынке труда», «конкурентоспособность» [6, 14]. То есть, основными критериями успешности воздействия реформ на образовательный процесс, являются количественные показатели.

Поиск подходов к оценке качества высшего образования ведётся в разных странах мира и наряду с национальной спецификой имеет и общие моменты. Так, например, исследователь из Казахстана З.Е. Валиханова (2014) отмечает, что оценка качества должна быть систематической и регулируемой процедурой, направленной на комплексную оценку такого сложного феномена как качество высшего образования. Процедура оценки качества университетского образования есть единство не только внутренней, но также и внешней оценки. При системном анализе качества образования, по мнению З.Е. Валихановой, должны учитываться такие интегральные показатели как: качество результатов деятельности образовательной системы, качество образовательного процесса и условий, качество образовательных услуг, система управления качеством образования. Осуществляя анализ результатов деятельности образовательной

системы, автор обращает внимание на такой критерий как образованность выпускника учебного заведения. К числу наиболее значимых параметров оценивания относятся такие как: обученность, воспитанность, функциональная грамотность, способности, подготовка, компетенции и квалификация [3]. Необходимо акцентировать внимание на необходимости оценки такой важной составляющей как качество учебной деятельности студентов, качество их познавательной деятельности (прежде всего, успехи в научно-исследовательской работе). Несомненная значимость и необходимость рейтинговой балльной системы позволяет получить картину в целом о распределении студентов по различным направлениям подготовки, а также оценить динамику их развития за конкретный отчетный период. Данная система имеет дело также с количественными показателями, однако она не учитывает, насколько субъективно новым и сложным было задание или научная проблема в рамках подготовки доклада к конференции, а также насколько трудоемкой в объективном отношении является тема исследования. Существует необходимость в оценивании теоретической и методологической сложности научной темы исследования, структуры экспериментального плана, а также точности в интерпретации полученных экспериментальных данных. В плане понимания

качества учебной деятельности студента немаловажное значение имеет и самостоятельность выбора темы исследования, ее формулировка, инициатива в плане выбора литературных источников и информационных баз при работе с научным материалом. Качество учебной деятельности студентов – это, прежде всего, оценка характера их познавательной деятельности и активности в процессе научно-исследовательской работы, а также качественные показатели мотивационного профиля студента-исследователя. В педагогической практике одного из авторов статьи был случай, когда студентам группы было предложено оценить сложность вопросов для письменной контрольной работы. Была введена следующая шкала оценки: красный вопрос – высокий уровень сложности; жёлтый вопрос – средний уровень сложности; зеленый вопрос – лёгкий вопрос. Студентам было предложено выбрать для ответа: 3 лёгких вопроса, 2 – средней сложности или 1 – трудный вопрос. Данная работа по шкалированию вопросов является простейшим социологическим исследованием уровня когнитивных притязаний студентов, их познавательной мотивации и самооценки. Несомненно, что каждый преподаватель в силу своей квалификации, особенностей образования и педагогического опыта также может произвести подобную оценку вопросов для самостоятельной или контрольной работы, а также вопросов к зачёту или экзамену. Здесь важен момент понимания того, какие группы

студентов и почему считают те или иные вопросы и задания сложными, что именно вызывает у них затруднения? Несомненно, что полученные ответы помогают лучше сориентироваться в стратегиях самостоятельной работы и подготовке студентов к проверочным заданиям, а также произвести своевременную корректировку педагогического стиля преподавателю.

Производимые реформы не остаются без внимания исследователей, например, Асмолов А.Г., Громыко Ю.В., Кузьминов Я.И., Меньшиков В.М. Шестакова К.Н и др. отмечают отсутствие видения перспективных требований к образованию, не только основанных на анализе потребностей экономики, но и с учетом мотивации и менталитета общества. По мнению А.Г. Асмолова, недостаточная эффективность разных государственных реформ и программ была связана с попыткой «управления без мотивации, управления без идеологии сложными социальными системами», без учета приоритетов общества. Поэтому, реформы в образовании сталкиваются не только с психологическим сопротивлением населения, но и служат основой для протестных мотиваций, используемых, в том числе, оппозиционными движениями. При создании программ изменений принимались во внимание настойчивые рекомендации экономистов, которые исходили из учета бюджетного кризиса, но при этом абстрагировались, как

правило, от рассмотрения образования как института воспроизводства человеческого капитала, его роли в развитии экономики страны (А.Г. Асмолов, 2010). В итоге сначала мифы «рынка», а затем миф «рынка труда» скрыто превращались в самоцель реформ образования, а качество жизни, воспроизводство человеческого и интеллектуального капитала, как правило, сводились к «средствам», к услугам, к инструментам рыночной экономики [1]. Г.П. Щедровицкий утверждал, что для перестройки существующей системы образования необходимо иметь образ конечного результата педагогической системы - человека будущего общества: его практические способности и возможности, взгляды на окружающий мир, его отношения с миром. Опираясь на деятельностный подход к теории усвоения социального опыта, А.А. Вербицкий полагает, что ведущей целью профессионального образования должно быть развитие и формирование у студента целостной структуры будущей профессиональной деятельности. При этом, по его мнению, целями образования является не только профессиональное, но и общее развитие личности, связанное с развитием способностей, системы отношений не только к людям, но и к миру, себе [4].

Другие исследователи утверждают, что цель высшего образования состоит не только в формировании и развитии определенных профессиональных знаний и навыков, на которое

направлено обучение, но и в создании «условий обретения личностных смыслов, ценностей и целей своего развития» (Ольховская Т.А.), в том числе и профессионального. Тогда результатом образования будет являться не только количество приобретенных знаний, но развитая способность выпускника чувствовать образ меняющегося мира и себя как части этого мира, готовность к встрече с неожиданностями и умение ответить на эти встречи позитивной инновационной деятельностью [8]. Это качественно иной уровень развития личности.

Эти утверждения поддерживают мнение М.К. Мамардашвили, который полагал, что характеристикой современного мира является многомерность, которая не вмещается в «прокрустово ложе идеала рациональности», и которая предполагает столь же «нелинейное будущее» (М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский). Эту же мысль развивал Лиотар (1994), который предположил, что человечество в условиях роста неопределенности, сложности и разнообразия начинает дифференцироваться на людей, готовых воспринимать сложное, и людей, склонных к упрощению реальности [7]. И в этом контексте, под цивилизованностью можно понимать освоение сложности и неопределенности современности, способность к неадаптивному поведению, а архаику – как тенденцию социальных систем к адаптации, равновесию и избеганию неопределенности, к жизни в более

простом мире [2]. Неадаптивность, активность в создании новых смыслов, новых способов деятельности, способность к рефлексии в таком случае можно рассматривать как наиболее важные качества личности, что в психологии получило название «субъектности». Тогда, одним из базовых подпроцессов образования можно считать становление субъектности, то есть процесс, результатом которого, является сформированная активность, способность к развитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции, самодвижению и самосовершенствованию [9]. В ходе этого процесса, студент становится субъектом деятельности, в первую очередь, учебной. И, в то же время, субъектность формируется в ходе деятельности, в том числе и учебной.

Учебная деятельность является основной формой организации профессиональной подготовки специалиста. Наряду с организационно-управленческими, социально-экономическими и материально-техническими условиями образовательного процесса, которые выступают в качестве критериев внешней оценки качества образования, мы также обращаем внимание на психолого-педагогические аспекты, применяемые в плане внутренней самооценки. Сама по себе модель специалиста не является психолого-педагогическим конструктом. В основе ее содержания лежит, как правило, квалификационная характеристика, в которой фиксируется система требований к работнику, находящемуся в

должности. В ней представлено назначение данной должности, основной характер деятельности работника, перечисляется, что он должен знать, уметь, какими личными качествами обладать. Модель специалиста становится инструментом решения психолого-педагогических задач, когда на ее основе строится модель подготовки будущего специалиста, в которой осуществляется реализация требований к организации учебного процесса, к содержанию учебных планов, рабочих программ, к методам обучения и т.д. Таким образом, в логике построения образовательного процесса в вузе должна присутствовать идея о том, что целью высшего образования является создание условий для становления субъекта профессиональной деятельности. В контексте решения проблемы повышения качества высшего образования, целью образовательного процесса должно быть определено создание психолого-педагогических условий для формирования субъекта учебной деятельности. Ключевым фактором повышения качества образования является субъект-субъектное взаимодействие в системе «преподаватель - студент» как фактор организации учебного процесса. Процесс образования в плане функционирования рассматривается в качестве совместной деятельности преподавателей и студентов, которая направлена на достижение целей образования. Следует учитывать, что любая деятельность включает такие функции, как целеполагание,

мотивацию, планирование, организацию, координацию, контроль и оценку. При проектировании образовательного процесса целесообразно использовать *личностно-деятельностный* подход, который предполагает развитие и формирование личности специалиста. Сейчас главная цель образования, по мнению А.М. Новикова, рассматривается как становление и развитие способности личности не только к активной профессиональной деятельности, к труду, в том числе к творческому профессиональному труду, т.е. предъявляет особые требования к субъектности в учебной деятельности [12]. Решающее значение в этом процессе имеют выпускающие кафедры, которые руководствуются конкретной моделью организации процесса профессиональной подготовки специалиста.

Согласно Н.Ф. Талызиной, первым шагом перехода от модели специалиста к модели его подготовки служит выделение и полное описание типовых задач, которые он должен будет решать в своей будущей профессиональной деятельности. Типовые задачи выстраиваются в иерархию, которая одновременно является иерархией целей высшего образования: 1. Верхнюю ступень в этой иерархии занимают задачи, которые должны уметь решать все специалисты, независимо от конкретной профессии или страны проживания. Они определяются характером данной исторической эпохи и могут быть условно названы задачами

века. 2. Второй уровень образуют задачи, специфичные для данной страны. В нашей стране сейчас особенно актуальны задачи, связанные с развитием социальных отношений на производстве, в экономике и управлении, здравоохранении, образовании и культуре. 3. Третий уровень – конкретные профессиональные задачи по профилю подготовки. В самом общем виде эти задачи могут быть разделены практически для любой специальности на три типа: исследовательские задачи (требуют умения планировать и проводить исследовательскую работу именно в данной области знания или сфере деятельности; практические задачи (направленные на получение конкретного результата в будущей профессиональной деятельности и т.п.); педагогические задачи (преподавание соответствующего предмета в учебном заведении или в условиях производственного обучения) [11].

Важным является вопрос о том, при каких условиях процесс реконструкции смысла жизненных отношений личности в учебной деятельности способен повлечь за собой и восстановление целостности личности как субъекта профессиональной деятельности? Данный вопрос приобретает особую остроту в связи с тем, что речь идет о повышении качества национального образования, от которого зависит надёжность субъекта профессиональной деятельности и безопасность жизнедеятельности. В этой связи, необходимо понять конкретные способы и стратегии трансформации

образно-смысловых структур в вербально-логические понятийные и категориальные структуры жизненного опыта и, наоборот. Учёт данных стратегических трансформаций позволит максимально задействовать как интеллектуальный, так и творческий потенциал конкретного студента. Вопрос состоит не только в визуализации смысла высшего образования, но и в его трансформации, которая осуществляется в процессе реформирования системы высшего национального образования. Здесь мы сталкиваемся с трудностями перевода иррациональных категорий в рациональные, а также с проблемой верификации опыта переживания «состояния субъектности в учебной деятельности» с теми ценностно-смысловыми структурами сознания, которые призваны поддерживать отечественный образовательный и культурный код. Реформирование системы высшего образования должно препятствовать тем инновациям, которые понижают уровень субъектности студентов и преподавателей в учебной деятельности, обесценивают фиксацию переживаний состояний субъектности в учебном процессе, понижают степень самостоятельности выпускающих кафедр в принятии решений о моделировании процесса профессиональной подготовки. Трансформация ценностно-смысловых оснований отечественной системы высшего образования не должна приводить к их деформации, что отрицательно

скажется не только на познавательной культуре учащихся, но и их образе жизни в целом. Искажения образа жизни нации являются производными от ценностно-смысловой деформации отечественной системы образования.

Таким образом, высшее образование оказывается сложным процессом, внутри которого условно можно выделить два вектора. Первый вектор направлен на формирование инструментария, необходимого для будущей профессиональной деятельности, то есть того, что принято называть компетенциями. Второй – на формирование и развитие определенных базовых личностных качеств, которые с одной стороны, являются основанием для наиболее эффективной работы профессионала, а с другой стороны, являются ядерными свойствами, которые характеризуют зрелую личность. Это такие качества как, например, субъектность, способность к рефлексии, способность к созданию новых смыслов и т.д. Второй вектор является универсальным, практически независимым от специализации высшего учебного заведения, хотя, возможно в определенной степени зависящим от социокультурной ситуации и системы ценностей, преобладающей в обществе в конкретный момент времени. Личностная зрелость позволяет человеку стать не просто специалистом, владеющим соответствующими знаниями и навыками, но профессионалом, который способен работать в ситуации неопределенности, т.е.

действовать решительно, самостоятельно, уверенно.

Субъект учебной деятельности – личность, самостоятельно и ответственно осуществляющая процесс познания. Субъект учебной деятельности осуществляет потенциальную возможность познания в процессе реализации жизненно значимых ценностей в учебной деятельности. Познавательная активность субъекта учебной деятельности, с одной стороны, есть процесс трансформации потребностей, ценностей, установок, образа мира, а с другой стороны – есть процесс сохранения и стабилизации образа мира конкретной личности. Процесс познания осуществляется внутри конкретного «образа мира» учащимся и включает в себя два аспекта: 1) функциональная фиксированность общепринятых значений в культуре и научной традиции; и 2) относительная функциональная автономность (независимость) индивидуальных значений как реализация творческой активности (художественно-творческая деятельность и искусство). Субъектом учебной деятельности можно назвать того человека, который в процессе реализации познания как ценности способствует сохранению ценностей личности, не нарушает целостности традиционного национального мира. Познавательный акт, осуществляемый субъектом, есть, прежде всего: 1) акт самопознания, проникновение в круг истинных познавательных потребностей, что невозможно вне сферы личностно-значимых жизненных отношений,

реализуемых в процессе учебной деятельности, но также и 2) акт преобразования предметного мира или ментального опыта. Степень самостоятельности (автономности) в процессе познания может быть различной.

Помимо самостоятельности необходимо также учитывать степень доверия к образовательному процессу, стилю мышления, формулировке гипотез, имеющимся теориям и методам познания, а также личностную мотивацию по отношению к процессу познания и его плодам. В своей работе мы исходим из того, что процесс реформирования системы высшего образования должен быть направлен на повышение субъектности учащихся в учебном процессе. Субъект учебной деятельности может быть идентифицирован по следующим характеристикам: знает собственные (истинные) потребности и способен отличить их от навязанных извне; использует культурные инструменты познания и создает собственные на основе типичного стиля учебно-познавательной деятельности; отличает субъективно новое от объективно необходимого; знает, что от него, а что от мира; самостоятелен в выборе познавательной стратегии; понимает, что надо сберечь в процессе познания, а что уничтожить; способен к объективной оценке духовно-нравственных рисков познания, владеет рефлексивной культурой поиска личностных оснований самостоятельных занятий наукой и творчеством.

Интересны развернутые признаки усвоения учебного материала, изложенные в утвержденном в 1834 году в Михайловской артиллерийской академии «Положении для постоянного определения или оценки успехов в науке», впоследствии распространенном на все военные учебные заведения, включая Военную академию Генерального штаба. Положение указывает: «Успехи воспитанников в науках проистекают: или от простого страдательного понимания, или от прилежания, или от сильного развития умственных способностей, а, следовательно, и должны быть оцениваемы сколь можно приблизительно к тому образом. Этот всеобъемлющий и постоянный масштаб освобождает преподавателя от той односторонности, которая всегда бывает следствием сравнения учеников одного и того же курса между собою, он определяет правила для единообразного суждения в разные времена в разных местах.

Пять степеней, для сего принимаемых, разграничиваются следующим образом:

1-я степень (успехи слабые)

Ученик едва прикоснулся к науке, по действительному ли недостатку природных способностей, требуемых для успеха оной, или потому, что совершенно не радел при наклонностях к чему-либо иному.

2-я степень (успехи посредственные)

Ученик знает некоторые отрывки из преподаваемой науки, но и те присвоил себе одной памятью.

Он не приник в ее основание и в связь частей, составляющих полное целое. Посредственность сил, может быть, происходит от некоторой слабости природных способностей, особливо от слабости того самомышления, которого не мог заменить трудом и постоянным упражнением. Отличные дарования при легкомыслии и празднолюбии влекут за собой те же последствия.

3-я степень (успехи удовлетворительные)

Ученик знает науку в том виде, как она была ему преподана: он постигает даже отношение всех частей к целому в изложенном ему порядке, но он ограничивается книгою или словами учителя; приходит в замешательство от соприкосновенных вопросов, предлагаемых на тот конец, чтобы он сблизил между собой отдаленные точки; даже выученное применяет он не иначе как с трудом и напряжением. На сей-то степени останавливаются одаренные гораздо более памятью, нежели самомышлением: но они прилежанием своим доказывают любовь к науке. Эту степень можно назвать степенью удовлетворительных успехов потому, что ученик, достигший оной, действительно в состоянии бывает следовать за дальнейшим развитием науки и применять ее в случае надобности. При этом и размышление, всегда позже памяти нас посещающее, пробуждается часто среди даже этой механической работы

4-я степень (успехи хорошие)

Ученик отчетливо знает преподанное учение; он умеет

объяснить все части из начал, постигает взаимную связь их и легко применяет усвоенные истины к обыкновенным случаям. Тут действующий разум ученика не уступает памяти, и он почитает невозможным выучить что-то, не понимая. Один недостаток прилежания и упражнения препятствует такому ученику подняться выше. С другой стороны, и то правда, что самомышление в каждом человеке имеет известную степень силы, за которую черту при всех напряжениях перейти невозможно.

5-я степень (успехи отличные)

Ученик владеет наукой: весьма ясно и определенно отвечает на вопросы, легко сравнивает различные части, сближает самые отдаленные точки учения, с пронизательностью, довольно изоощренною упражнением, разбирает новые и сложные предлагаемые ему случаи, знает слабые стороны учения, места, где сомневаться, и что можно возразить против теории. Все сие показывает, что ученик сделал преподанную науку неотъемлемым своим достоянием, что уроки послужили ему не только полем для упражнения самодеятельностью и что размышление при помощи чтения книг, к той науке относящихся, распространило его далее, нежели позволяло нередко одностороннее воззрение учителя на вещи. Только необыкновенный ум при помощи хорошей памяти в соединении с пламенной любовью к наукам, а следовательно, и с неутомимым прилежанием может подняться на такую высоту в области знания» [13,

с.366-368]. Использование данного положения, на наш взгляд, целесообразно и по сей день, т.к. данным способом производимая оценка успешности в научной деятельности способствует точной фиксации и идентификации «состояний субъектности в учебной деятельности».

По отношению к иным видам деятельности, включенным в модель профессиональной подготовки выпускника, также могут быть разработаны подобные системы оценки, включающие как интеллектуально-познавательные, творческие и потребностно-мотивационные характеристики учащихся. Из опыта педагогической практики в вузе известно, что чем более увлечен студент наукой, тем сильнее выражена у него познавательная активность. Наука становится для такого студента не просто деятельностью, но образом жизни, отражающем особенности научного мышления личности. Важной особенностью потребности в познании является её направленность не только на результат, но и на сам процесс получения нового знания. В частности, В.С. Юркевич определяет потребность в познании как «потребность в деятельности, направленной на получение нового знания». Субъект познавательной деятельности испытывает положительные эмоции в ходе её осуществления, и благодаря этому сама потребность в познании в развитой форме становится ненасыщаемой. Это отличает познавательную потребность от других побудителей умственной

деятельности (например, от потребности в достижении и потребности в социальном признании). По мнению В.С. Юркевич «само по себе осуществление познавательной деятельности усиливает познавательную потребность» [5].

Известны исследования особенностей формирования базовых, универсальных личностных качеств, которые позволяют учащемуся стать грамотным и успешным, обрести свойства свободной личности, обладающей активной гражданской позицией и творческим потенциалом. Но экспериментальные исследования в большинстве своем были направлены на становление базовых личностных качеств в школьном возрасте. В то время как исследование механизмов их развития на разных этапах высшего образования, а также их роли в успешности обучения в вузе и последующей профессиональной деятельности мало изучены. Такого рода исследования требуют лонгитюдного и кросскультурного подхода. Мы полагаем, что созрела необходимость проведения исследований, которые благодаря срезовым наблюдениям в течение длительного времени за одними и теми же объектами (студентами) помогут вскрыть специфику и универсальность формирования профессиональных и личностных качеств в зависимости от культурного контекста, социальной ситуации, мотивов и установок студента, образовательных технологий и форм обучения и т.д.

Группа психологов разработала программу исследовательского проекта, главная цель которого организация и проведение мониторинга развития субъектности как одного из базовых личностных качеств у студентов в процессе их обучения в вузе. Цель статьи – изложить основные позиции этой программы, при этом, каждая позиция соответствует одной из рабочих задач исследования. Генеральная исследовательская гипотеза состоит в том, что развитие субъектности может рассматриваться как результат и как «часть» учебного процесса в вузе, являясь «движущей силой» учебной деятельности. Для достижения поставленной цели и верификации генеральной гипотезы предполагается решить 4 основные задачи:

1. Сконструировать понятийный аппарат, соединяющий две теоретические парадигмы: теорию становления субъектности, как свойства личности, и теорию (учебной) деятельности.
2. Разработать теоретическую модель исследования становления субъектности в процессе учебной деятельности для построения исследовательского инструментария.
3. Выявить и описать механизмы влияния учебной деятельности на становление субъектности.
4. Определить характер влияния уровня субъектности на осуществление учебной деятельности.

Сложность первой задачи объясняется тем, что понятия «субъектность» и «деятельность», во-первых, разработаны в разных

областях знания и, во-вторых, являются дискуссионными, в силу их многозначности. В настоящее время продолжается уточнение смыслов этих понятий в рамках психологических, психолого-педагогических и методологических подходов[10]. Поэтому, в предпринимаемом исследовании предполагается освоить парадигмальные составляющие понятий «субъектность», «субъект», «становление субъектности», а также «деятельность», «учебная деятельность», начиная от теоретических разработок, включая методы и инструментарий. В результате решения этой задачи будет составлен такой конфигуратор, в котором возможно будет основные положения одного понятийного ряда (субъектность) корректно спроецировать на другой (учебная деятельность).

Основанием интеграции двух парадигм: парадигмы, в которой изучается субъектность и ее становление, и парадигмы, в которой изучается учебная деятельность, служит концепция развивающего обучения, явившаяся результатом изучения «выращивания субъектности» в учебной деятельности В.В. Давыдовым (1996), труды которого послужили началом этого научного направления.

Для реализации тактического плана исследования предполагается разработка теоретической модели исследования, основанной на двух допущениях.

Первое заключается в необходимости определения и описания индикаторов, с помощью

которых можно фиксировать проявления субъектности и их динамику.

Второе допущение предполагает фиксацию характеристик проявлений субъектности в лонгитюдном и кросскультурном режимах с помощью мониторинговых наблюдений, что обеспечит выявление и отслеживание развития субъектности в разнообразных учебных ситуациях. Такое исследование позволит зарегистрировать и проанализировать чувствительность процесса становления субъектности студентов в ходе обучения в ВУЗе к разного рода изменениям, в том числе, к проводимым реформам, различным типам преподавания, использованию различных образовательных моделей, динамики учебной среды и т.д.

При разработке теоретической модели будет составлен «перечень» характеристик «субъектности», которые будут отслеживаться в ходе мониторинга, а также инструментарий, который определит процедуру отслеживания и обработки результатов наблюдения. При составлении этого «перечня», мы будем опираться на понятие субъектности, предложенное представителями отечественной психологии, в первую очередь, С.Л. Рубинштейном, который рассматривал субъектность через активность, целенаправленность, самоинтеграцию, саморазвитие. Кроме того будут рассмотрены характеристики, которые были выделены для экспериментальных психолого-педагогических

исследований другими исследователями, такие как: саморегуляция и «комплексы регуляторных умений» (А.К. Осницкий, 1996), поведенческие проявления учебной мотивации, такие как «учебная инициативность», удерживаемое целеполагание, способность осмысленно планировать и анализировать свою деятельность (М. Дубина, Н. Рогалева, Б. А. Зальцерман, В.А.Татенко, С.М. Годник, 2002, 2006, 2007, 2013), инициативность, ответственность и самостоятельность (Е.В. Медведева, 2010), способность разрешать противоречия (К.А. Абульханова, 1999), становление через «Я-концепции» (Е.А. Сергиенко, 2013), потребности и мотивация (Б.Г. Ананьев, 2001), степень осознания жизненных целей, уровень осмысления жизненного пути, ценностные ориентации личности. (Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, В.В. Знаков, С.Л. Франк, Д.А. Леонтьев, 2007), эффективность смысловых ориентаций, развитость рефлексивных способностей, осмысленность учебной и трудовой деятельности, адекватность самооценки, широта творческих проявлений, нравственные ориентиры, сформированность мотиваций (Н.М. Борытко, 2001), самостоятельность и активность (А.К. Маркова, 1996), осознанность и принятие целей и задач обучения, целенаправленное самовоспитание и т.д.(С.М. Годник, 2003, 2007, 2011) и др.

В рамках решения третьей и четвертой задач мы планируем изучить взаимное влияние процесса

становления субъектности и учебной деятельности. При этом, мы опираемся на то обстоятельство, что субъектность рассматривается, как свойство, присущее носителю предметно-практической деятельности. Быть субъектом деятельности, значит освоить ее, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию. Субъектность является основанием деятельности, но в то же время, она формируется в деятельности. «Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» [9,с.2].

Лонгитюдное исследование будет проводиться на одной и той же выборке студентов (панель), на протяжении всего времени их обучения в ВУЗе. Кросскультурное исследование позволит сравнить структуру, выраженность и динамику становления субъектности

в разных социокультурных контекстах, а также выявить универсальные тенденции и механизмы этого процесса.

Для лонгитюдного и кросскультурного исследований будет использован инструментарий и способы организации мониторинга, которые дадут возможность провести наблюдение и анализ состояния субъектности студента на разных этапах ее становления в образовательном процессе, оценке ее изменений, в том числе, в связи с реформами, а так же прогнозирования состояния в будущем.

Таким образом, в результате исследования будет получено уточненное знание об отдельных составляющих становления субъектности студентов, способах переживания и фиксации данного состояния как значимой части процесса высшего образования, а также будет установлено, как именно влияют на это те или иные реформаторские действия, методы и технологии, а также культурные коды и символы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования. Проблемы современного образования. 2010 г. №4, с. 4-18
2. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. С. 1
3. Валиханова З.Е., С.Ж. Сыпабеков, А.Н. Тулембаев Рыночные подходы к пониманию управления качеством в системе высшего образования. // Вестник КазНУ. Серия экономическая. – 2014. - №6 (106) – С.146-151
4. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. — 75 с.

5. Дементьева О.М. ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26179>
6. Индикаторы образования: 2017: Статистический сборник. / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, И.Ю. Забатурина и др., Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2017. – 320 с.
7. Лиотар Ж.Ф. [Lyotard J.F.] Заметка о смыслах «пост». Иностранная литература, 1994, No. 1, 54– 66.
8. Ольховская Т.А. Становление субъектности студента университета. Дисс. ...д.п.н., 13.00.01. Оренбургский государственный университет. Оренбург, 2007 г.
9. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. Ученые записки высшей школы г. Одессы. Т. 2. Одесса, 1922. С. 148—154.
10. Стахнева Л.А. Понимание субъекта и субъектности в современной психологии.// Учёные записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки, 2010. - С.345-349.
11. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. Издание 2-е, дополненное, исправленное. — М.: Издательство Московского университета, 1984. — 345 с.
12. Толстоухова И.В., Фугелова Т.А. ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЦЕЛЕЙ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17958>
13. Трифонов В.В. Виды учебных занятий в вузе. – М.: Военная академия им. Ф.Э. Дзержинского, 1992. – 321с. (цитируется по книге: Глиноецкий Н.П. Исторический очерк Николаевской Академии Генерального Штаба. СПб: Типография штаба войск гвардии и Петербургского военного округа, 1882. С. 366-368.
14. Цели высшего профессионального образования. RL:<http://www.Edubrilliant.ru>

REFERENCES

1. Asmolov, A. G. strategy and methodology of social and cultural modernization of education. Problems of modern education. 2010 №4, p. 4-18
2. A. G. Asmolov Psychology of modernity: challenges of uncertainty, complexity and diversity. Psychological research. 2015. Vol. 8, № 40. P. 1
3. Valikhanov Z. E., S. J. Saparbekov, A. N. Tulebaev Market-based approaches to understanding quality management in higher education. // Bulletin Treasury. Economic series. - 2014. - No. 6 (106) – p. 146-151
4. Verbitsky A. A. New educational paradigm and contextual learning: a Monograph. - Moscow: Research center for quality problems of training, 1999. - 75 p.

5. Dement'eva O. M. PECULIARITIES of COGNITIVE ACTIVITY IN EDUCATIONAL PROCESS // Modern problems of science and education. - 2017. - № 2.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26179>
6. Education indicators: 2017: Statistical compendium. / N. In. Bondarenko, L. Gokhberg, I. Y. Zabaturina etc., NAT. research. University "Higher school of Economics". – M.: higher school of Economics, 2017. - 320 p.
7. Liotard, J. F. [Liotard J. F.] a Note about the meaning of "post". Foreign literature, 1994, No. 1, 54– 66.
8. Olkhovskaya T. Formation of subjectivity of a University student. Diss. ...doctor of pedagogical Sciences, 13.00.01. Orenburg state University. Orenburg, 2007.
9. Rubinstein S. L. the Principle of creative initiative. Scientific notes of the higher school of Odessa. Vol.2. Odessa, 1922. P. 148-154.
10. Stonewa L. A. Understanding of the subject and subjectivity in modern psychology.// Scientific notes of Orel state University. Series: Humanities and social Sciences, 2010. - P. 345-349.
11. Talyzina N. F. Management of the learning process. Edition 2-e, supplemented, corrected. - Moscow: Publishing house of Moscow University, 1984. - 345 p.
12. I. V. tolstouhova, Fugisawa T. A. the PROBLEM of DEFINING the GOALS of HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION AT the present STAGE // Modern problems of science and education. - 2015. - №1-1.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17958>
13. Trifonov V. V. Types of training sessions at the University. - M.: Military Academy. F. E. Dzerzhinsky, In 1992. - 321С. (quoted from the book: Glinoetsky N. P. Historical sketch of the Nikolaev Academy of the General Staff. St. PETERSBURG: Printing house of the headquarters of the guard troops and the St. Petersburg military district, 1882. P. 366-368.
14. Objectives of higher professional education. RL: [http:// www.Edubrilliant.ru](http://www.Edubrilliant.ru)