

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра психологии развития и консультирования

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой

_____ _____
подпись инициалы, фамилия
« ____ » _____ 20 __ г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Становление субъектной позиции у студентов в образовании (на примере
инженерных направлений подготовки)

37.04.01 Психология

37.04.01.04 Психологическое консультирование

Научный руководитель _____ доцент, канд. психол. наук Е.Ю. Федоренко
подпись, дата

Выпускник _____ А.А. Пикалова
подпись, дата

Рецензент _____ профессор, доктор пед. наук Н.В. Гафурова
подпись, дата

Красноярск 2018

ВВЕДЕНИЕ	3
1 Субъектная позиция в образовании	9
1. 1 Содержание понятия «субъектная позиция»	10
1. 2 Условия становления субъектной позиции в образовании	27
1. 3 Проектирование линии собственного образования	45
Выводы по первой главе.....	52
2 Юношеский возраст в контексте высшего образования.....	54
2. 1 Возрастные особенности юношеского возраста в контексте высшего образования.....	57
2. 2 Задачи высшего образования на примере инженерных направлений подготовки	60
Выводы по второй главе.....	64
3 Исследование становления субъектной позиции в образовании	65
3. 1 Стартовое исследование признаков субъектной позиции студентов в образовании	67
3. 2 Конструирование и внедрение условий, необходимых для становления субъектной позиции в образовании	86
3. 3 Результаты исследования становления субъектной позиции в образовании	90
3. 4 Статистическая оценка достоверности результатов исследования.....	97
Выводы по третьей главе.....	109
Общие выводы по исследованию	110
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	111
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	114
ПРИЛОЖЕНИЕ А	121
ПРИЛОЖЕНИЕ В	132
ПРИЛОЖЕНИЕ Г	133
ПРИЛОЖЕНИЕ Д	134
ПРИЛОЖЕНИЕ Е.....	135
ПРИЛОЖЕНИЕ Ж	140

ВВЕДЕНИЕ

Основной тенденцией современности является изменение отношения к образованию, в частности, образование тогда становится значимым, когда оно осознанно и осозноваемо в процессе самим студентом. Иными словами, возникает потребность в создании условий, которые позволят студенту сформировать индивидуальный образ своего будущего, к которому он будет стремиться, позволят его оформить в реальной жизни и достичь в процессе обучения – облечь образ в реальную культурную форму. Одновременно важнейшим новообразованием этого возрастного периода человека является переход из статуса «школьник» в статус «студент», что характеризуется активным самообразованием и самопознанием, которые выражаются в формировании установок по отношению к самому себе и ожиданиях от себя в будущем. Развитие рефлексии, то есть самопознания в виде размышлений над собственными переживаниями, ощущениями и мыслями обуславливает критическую переоценку ранее сложившихся ценностей и смысла жизни – возможно, их изменение и дальнейшее развитие. Также важным является появление жизненных планов, а в этом проявляется установка на сознательное построение собственной жизни, в том числе своего обучения как шагов к будущей профессиональной деятельности. Фактически, при поступлении в вуз выпускник школы должен быть готов с первых дней выстраивать, планировать и проектировать собственное образование, искать ресурсы, необходимые для достижения профессионального образа. В этой связи основная задача образования сегодня заключается в создании условий для становления субъектной позиции студента.

Проблематикой субъектности занимались С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьев, В. В. Знаков, В. А. Татенко. Вслед за учеными, в нашем исследовании под субъектной позицией студентов будем понимать, единство сознания и деятельности студента в образовании, проявляющееся в устойчивости, автономности, целостности отношений к себе как к будущему профессионалу.

Обращаясь к современным публикациям ученых наблюдаем подтверждение необходимости обучения и воспитания молодых людей как субъектов становления своего интеллектуального, духовного и профессионального потенциала. В. А. Болотов и Н. Ф. Ефремов обозначают: «Вся педагогическая система, с ее начальных звеньев, сегодня требует переориентации на решение основной задачи современного образования – подготовку людей, умеющих быстро и успешно адаптироваться в сложной обстановке и принимать верные решения в любых, даже самых неординарных ситуациях» [11]. Уже в начальной школе сегодня реализовывают программы, направленные на выращивание начальных характеристик субъектности. Так в системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова имеются задания, направленные на формирование инициативы, самостоятельности и ответственности, что фактически является стартом субъектности [64]. Система высшего образования более актуализирует вопрос становления субъектной позиции, что обусловлено получением профессии и ориентацией на будущую профессиональную деятельность.

Актуальность вопроса становления субъектной позиции студента в вузе возрастает в связи с изменениями запросов современного общества. Разумеется, инженерные направления подготовки не являются исключением. Так, изменившийся характер требований, актуализирует задачу развития таких личностных качеств как инициативность, конкурентоспособность и креативность, способность принимать решения, нести ответственность и работать в быстро изменяющихся условиях, при этом не исключает необходимости наличия фундаментальных профессиональных знаний. Подтверждение этому находим в запросе, выдвигаемом работодателем, государством, мировым сообществом, что находит отражение в международных стандартах подготовки: EQUASE (TEMPUS), CDIO, ABIT, SEFI, а также в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС 3 поколения, поколения 3++), которые формулируют требования в

виде компетенций и личностных качеств, необходимых современному выпускнику вуза [37]. Таким образом, мы обнаруживаем потребность в выпускнике – инженере будущего, готового проектировать свою деятельность, самостоятельно формировать образ своего идеального профессионального будущего, выстраивать к нему путь через проблематизацию вопросов собственного образования, проявление активности в процессе деятельности, ответственности и рефлексии, иными словами занимающего субъектную позицию относительно собственного образования.

Однако, несмотря на актуальность вопроса становления субъектной позиции студента в вузе, в реальной жизни на инженерных направлениях подготовки ситуация неоднозначна, что порождает проблему. С одной стороны, существует запрос и потребность в инженере, занимающего субъектную позицию не только в рамках своей профессиональной деятельности, но и в жизни в целом. С другой, наблюдается ряд тенденций: невысокая заинтересованность среди абитуриентов инженерными направлениями подготовки; у студентов в процессе обучения фиксируется отсутствие активности, в большинстве случаев в середине и по окончании обучения отсутствует образ своей будущей профессии, и как следствие, наблюдается отсутствие притязаний в образовании и желания иметь индивидуальную линию обучения. Таким образом, возникает противоречие между требованиями, выдвигаемыми к выпускникам вузов и нерешенными вопросами, которые существуют в образовании, при этом стоит отметить, что существующие данные исследований и современные реалии не позволяют с достаточной полнотой решить эти противоречия. Это позволяет обозначить вопрос: что необходимо, чтобы у студентов инженерных направлений подготовки происходило становление субъектной позиции в образовании.

Цель исследования – выявить особенности становления субъектной позиции студентов в образовании в специально созданных условиях.

Исходя из цели исследования, в данной магистерской диссертации выделены объект и предмет исследования.

Объект исследования – признаки субъектной позиции студентов в образовании.

Предмет исследования – проектирование, как условие становления субъектной позиции студентов в образовании.

Общая гипотеза исследования: если студент с первого курса проектирует линию собственного образования, то у него происходит становление субъектной позиции. Под проектированием линии собственного образования будем понимать обоснование и наполнение содержательной и деятельностной составляющих собственного образования, исходя из индивидуального образа себя в будущей профессиональной деятельности, личных ресурсов и условий образовательной среды.

Операциональная гипотеза исследования:

Становление субъектной позиции у студентов в образовании возможно при следующих условиях:

- Если студент с первого курса проблематизирует образ будущей профессии.
- Если студент с первого курса занимается проектированием в рамках будущей профессиональной деятельности.

Для достижения цели, нами обозначены следующие задачи исследования:

- Проанализировать психолого-педагогическую литературу по содержанию понятия «субъектная позиция студентов в образовании» и определить ее признаки.
- Обозначить основные особенности юношеского возраста в контексте высшего образования.
- Выявить содержание условий, необходимых и достаточных для становления субъектной позиции студентов в образовании.

– Сконструировать и внедрить условия, необходимые для становления субъектной позиции студентов в учебный процесс одного из инженерных направлений вуза.

– Провести исследование признаков субъектной позиции в начале, при внедренных условиях в середине и по окончании годового курса обучения одного из инженерных направлений подготовки.

– Проанализировать и обобщить полученные результаты исследования.

Выборка: студенты 1 курса инженерных направлений подготовки (ОП 13.03.01 Теплоэнергетика и теплотехника Политехнического института Сибирского федерального университета) в возрасте 18 – 19 лет, в количестве 26 человек, из них 20 мужчин и 6 женщин.

Методы исследования:

Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, постановка проблемы исследования, выдвижение гипотез.

Эмпирические: методика Куна – Макпартленда «Кто я» (в модификации В. И. Юрченко), эссе, метод «Незаконченные предложения».

Методы обработки данных – методы математической статистики: непараметрический G-критерий знаков Оуэна, T-критерий Уилкоксона.

Теоретическая новизна исследования

В работе впервые отражены конструкты становления субъектной позиции студентов инженерных направлений подготовки в рамках международного проекта CDIO, рассмотрены особенности проектирования как достаточного условия для становления субъектной позиции студентов в образовании.

Структура работы

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений.

Первая глава «Субъектная позиция в образовании».

Вторая глава «Юношеский возраст в контексте высшего образования».

Третья глава «Исследование становления субъектной позиции в образовании».

1 Субъектная позиция в образовании

Конструкт субъект, берет свое начало рассмотрения в философии, однако в отечественной психологии получила широкое распространение в работах С. Л. Рубинштейна, который создал концепцию субъекта жизнедеятельности, что получило продолжение в трудах его учеников (Брушлинский А. В., Абульханова К. А. [48]).

На сегодняшний день в психологической и философской литературе обозначены общие методологические и теоретические проблемы изучения и исследования психологии субъекта [27], что подробнее отражено в таблице 1 [56].

Таблица 1 – Концептуальные подходы в рассмотрении проблемы психологии субъекта

Концептуальные подходы	Авторы
Структурный, динамический, регулятивный	Ананьев Б. Г., Анцыферова Л. И., Знаков В. В., Петровский В. А., Селиванов В. В., Сергиенко Е. А., Татенко В. А., Прыгин Г. С.
Психологическая структура субъектности как свойства личности	Селиванов В. В., Серегина И. А., Слободчиков В. И., Исаев Е. И.
Теоретические положения о развитии личности и субъекта деятельности	Абульханова-Славская К. А., Ананьев Б. Г., Анцыферова Л. И., Брушлинский А. В., Знаков В. В., Леонтьев А. Н., Мясищев В. Н., Платонов К. К., Рубинштейн С. Л., Фельдштейн Д. И.
Механизмы развития субъекта в онтогенезе	Ковалева Н. В., Коржова Е. Ю., Лобастов Г. В., Подопригора С. Я., Пузько В. И., Сергиенко Е. А., Худорошко Л. А.
Структура и критерии субъектной позиции	Аксенова Г. И., Бедерханова В. П., Борытко Н. М., Мацкайлова О. А., Нелюбов С. А., Осипова С. И., Якунин В. А.
Свойства субъекта: жизненного пути, общения, познания, социального субъекта	Барабанщиков В. А., Брушлинский А. В., Знаков В. В., Коржова Е. Ю., Селиванов В. В., Сергиенко Е. А.
Проявления субъекта в учебной и учебно-профессиональной деятельности	Акопов Г. В., Горбачева А. В., Давыдов В. В., Жаринов А. В., Крылова Н. Б., Сериков В. В., Шадриков В. Д., Эльконин Б. Д., Якиманская И. С.
Процесс становления субъектной позиции студента в вузе с позиции будущего профессионально-личностного становления	Аксенова Г. А., Бедерханова В. П., Блиева Ф. И., Блинова Ю. Л., Борытко Н. М., Сажина Н. М., Гогоберидзе А. Г.
Становление субъектной позиции будущих специалистов	Богданова Е. В., Зимняя И. А., Исаев Е. И., Маркова А. К., Сластенин В. А.

1.1 Содержание понятия «субъектная позиция»

Рассматривая проблему становления субъектной позиции, прежде всего стоит уточнить такие феномены как «личность» и «субъект» и их отношение друг к другу. В данной работе мы разделяем мнение Е. А. Сергиенко, которая разводит данные понятия следующим образом: «Личность (персона) – это стрележевая структура субъекта, задающая общее направление самоорганизации и саморазвития. Метафорически такое соотношение можно представить в виде командного и исполнительного звеньев. Личность задает направление движения, а субъект – его конкретную реализацию через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека. Тогда носителем содержания внутреннего мира человека будет выступать личность, а реализацией в данных жизненных обстоятельствах, условиях, задачах – субъект. В этом случае человек будет осуществлять зрелые формы поведения в зависимости от степени согласованности в развитии континуума субъект–личность.» [53]. Таким образом, личность выступает основой, фундаментальным конструктом, а субъект является ее динамичной надстройкой. Продолжая свои размышления Елена Алексеевна выделяет следующие функции субъекта: когнитивную, коммуникативную и регулятивную [53]. Исходя из предложенных автором функций, складывается картина, где субъекту присуще понимание и оценка ситуации, собственных ресурсов, где он способен контролировать и корректировать свое поведение, а также осуществлять взаимодействие с окружением.

Для нашей работы также является значимым труды Л. И. Анцыферовой, которая исследует личность как субъекта собственной истории и жизненных выборов. Выступая субъектом своей жизни, по мнению автора, личность определяет качество своего развития. Так, Л. И. Анцыферова выделила основные характеристики человека как субъекта своей жизни:

- высокий уровень организации;
- способность «осуществлять себя в более сложной системе жизненных отношений»;
- способность воспринимать мир, представляющий собой структуру, имеющую интегральный и содержательный компоненты;
- расширение сознания и самосознания;
- автономность «к включающим ее социальным структурам»;
- способность «подняться над собой, признать свою несостоятельность в определенных отношениях, оценить ранее достигнутое, понизить или даже подчеркнуть значимость того, что недавно высоко ценилось;
- высокий уровень психической активности [3].

Все эти характеристики автор объединила и представила, как три способности личности, составляющие структуру общей к развитию. «Первая – способность удерживать, сохранять все позитивное содержание своей истории, аккумулировать результаты развития. Вторая – способность актуализировать потенциальное содержание своего сознания, включать его в актуальные связи, обладать сензитивностью к непреднамеренным, случайным, стихийно возникшим результатам прошлой жизни. Третья – способность создавать нечто новое и в мире, и в себе, расширяя при этом сферу потенциального» (Анцыферова, 1992). Она также отмечает, что есть как личности, достигшие своего развития и обладающие вышеуказанными характеристиками, так и личности, не завершившие его, или «личности в потенции». При этом в определенных условиях эти личности могут актуализироваться, продолжить свое развитие, тем самым выходить на новый уровень и конструировать новые пути собственной жизни.

Понятие «субъект» зачастую используют одновременно с понятиями «субъективность» и «субъектность». Сущность обозначенных понятий можно рассмотреть через их философские, психологические и педагогические характеристики.

Истоки разработки категории «субъект» находим в немецкой классической философии. Оно было связано с эволюционным представлением о его появлении, где субъект выступает активным по отношению к объекту и стремится к противоположности с ним. Такое представление о субъекте, как отдельном от объекта, но взаимосвязанном с ним, является основополагающим для отечественной психологии (Брушлинский А. В., Рубинштейн С. Л.).

В европейской и американской психологии понятие субъект в самом общем виде представляется для обозначения участников экспериментов или исследований. Но К. Юнг (1979) связывает субъекта с Эго. Эго приобретает с ходом жизни индивида. Впервые возникая из столкновения с окружающей средой и однажды установившись в качестве субъекта, Эго развивается на основе дальнейших столкновений с внешним и внутренним миром. Colwyn Trevarthen (1979) вводит термин «интерсубъективность» в контекст описания реципрокных отношений ранних социальных взаимодействий младенца со взрослым. Наличие интерсубъективных отношений позволяет установить тождество Я – Другой. В дальнейшем европейские и американские исследователи практически не используют понятие субъекта, заменив его понятием личности и определяя личность как динамический и организационный набор характеристик, которыми обладает человек и которые индивидуальным образом влияют на эмоции, побуждения и поведение человека в различных ситуациях (Pogue-Geile, Rose 1985; McAdams 2009; Santrock 2008 и др.).

В отечественной психологии категорию «субъект» разрабатывал С. Л. Рубинштейн (1973), который понимал субъекта как активное начало, организатора собственного бытия, который благодаря своим возможностям меняет действительность. Опираясь на классические философские представления о субъекте, Рубинштейн в качестве субъекта рассматривал сознательного человека [52]. Его ученица К. А. Абульханова, развивая идеи С. Л. Рубинштейна, вводит понятие жизнедеятельности, которую организует

субъект сознательно. Тогда опираясь на мнения авторов можем говорить о субъекте, как человеке сознательном.

В нашем исследовании в качестве основы мы принимаем позицию А.В. Брушлинского, который вывел изучение субъекта на новый уровень, обосновав отдельное направление в психологии – психология субъекта. Для автора субъект является целостным, интегрирующим все качества человека (индивида, личности, индивидуальности), автономным, активным (Брушлинский, 2003). Автор пишет об индивидуальном и групповом субъекте, тем самым, подчеркивает, что субъектом может выступать как отдельный человек, так и группа людей или общество в целом. «Человек как субъект – это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного» (Брушлинский, 1991). Автор отмечает особую значимость сознания для субъекта, указывая, что именно благодаря рефлексии он формирует и развивает цели своих видов активности, таких как деятельность, общение, созерцание (Брушлинский, 1992). Также важно отметить, по мнению автора субъектом человек не рождается, а становится в процессе своей активности (в ходе исторического и индивидуального развития), тем самым достигая целостности. При этом ученый отмечает наличие разных уровней развития субъектности. Он обозначает субъектность как центральное качество человека, которое позволяет реализовать возможность быть творцом своего жизненного пути, осуществлять свою внутреннюю активность (Брушлинский, 1991). Что здесь также важно отметить, в трудах автора можно обнаружить обозначение динамики изменений субъектности в процессе жизненного пути, при наличии внутренних ориентиров жизни в виде психологических функции личности, свойственных для каждого этапа [39].

Важным является то, что А. В. Брушлинский рассматривает субъекта не только в такой его активности, как деятельность, что является основным у многих исследователей, ученый обозначает «взаимосвязи субъекта с другими

субъектами и с объектами составляет высший уровень взаимодействия человека с действительностью» (Брушлинский, 1993). Тем самым обращается внимание на значимость исследования общения и поступков человека и выводит изучение субъектности в новое проблемное пространство. Подобное исследование взаимосвязи субъектности и поступка в дальнейшем провела Н. Я. Большунова (Большунова, 2007).

А.В. Брушлинский подчеркивает категорию активности как главную характеристику субъекта, выдвигая тезис о том, что человек как субъект представляет собой системную целостность психических процессов, состояний и свойств. Автор подчеркивает, что «субъект – это человек, люди на высшем (индивидуализировано для каждого из них) уровне активности, целостности, системности, автономности и т.д.» (Брушлинский, 2002). Тем самым можно отметить индивидуальный характер достижения наивысшего для каждого человека.

В.О. Татенко представляет умозрительную модель онтогенеза индивида как субъекта психической активности [57]. «На начальных этапах онтогенеза «включаются» в развитие потребность и способность к закреплению в индивидуальном опыте результатов и способов субъектной активности; затем потребность и способность в оценке результатов, исполнению принятых решений, принятию решений, к выбору средств и целеполаганию своего психического развития» (Татенко, 1995). Соответственно, достигая уровня зрелого субъекта активности, то есть максимальной выраженности субъектности, человека характеризуют следующие механизмы:

– «целеполагание своего психического развития и себя как регулятора этого процесса», иными словами человек готов ставить цели в своем развитии, осуществлять деятельность по их достижению, в чем возможно также отметить деятельность «через преодоление», где показатели этого преодоления заданы самим человеком;

– «выбор, нахождение, продуцирование психологических средств, необходимых для достижения поставленной цели», или готовность осуществлять поиск внутренних ресурсов, необходимых для достижения поставленных целей;

– «принятие решений по поводу того, когда и при каких условиях поставленная цель может быть достигнута избранными средствами в максимальной мере», человек выступает автором, который не только решает и ставит цели, но и осуществляет поиск, обеспечивает необходимые условия для их достижения;

– «исполнение принятых решений», в том числе и ответственность за эти решения», принятие ответственности прежде всего перед самим собой;

– «оценка результатов выполнения, анализ причин успеха-неуспеха», в том числе критическая оценка результатов;

– «накопление индивидуального опыта, фиксация результатов и способов развития своей психики и своих субъектных качеств», что может свидетельствовать о рефлексии собственного (Татенко, 1995).

Далее рассмотрим категорию «субъективное». Субъективное есть то, что свойственно субъекту или производно от его деятельности; характеристика знания, выражающая те моменты, в которых знание не вполне точно и всесторонне воспроизводит свой объект [6]. Когда мы определяем субъективное как то, что свойственно субъекту, мы фактически даем характеристику субъекту, описываем субъект через его свойства и состояние (Аристотель). Субъективное как свойственное субъекту проявляется в деятельности, а также может характеризовать ее результат, который зависит от личных качеств субъекта. Если порассуждать обобщенно субъективность выражает индивидуальность субъекта, проявляется в деятельности и только в системе отношений как свойственное одной из сторон этих отношений.

Рассмотрим понятие субъектности. На сегодняшний день термин «субъектность» не имеет общепризнанного статуса и часто понимается

схожей по значению с понятием «субъективность». Однако, такие ученые, как А. В. Брушлинский, А. К. Осницкий, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, А. У. Хараш, разводят эти понятия и для них «субъектность» – термин самостоятельный. Чаще всего под «субъектностью» понимается качество субъекта, проявляющееся при взаимодействии субъекта с различными вещами (Дерябо, 2002).

В нашем исследовании рассматривая термин «субъектность», мы разделяем позицию А. К. Осницкого, и понимаем, как интегральную характеристику активности человека, которая проявляется и реализуется позицией субъекта к себе, к другим, к деятельности [40]. А. К. Осницкий обращает внимание, что размышления о субъектности велись исключительно как анализ активности человека, однако существует необходимость исследования субъектного опыта и его структуры. В ней он выделяет пять компонентов: опыт ценностей («связан с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений»); опыт привычной активизации (ориентирован на определенные условия работы, определенные усилия и определенный уровень достижения успеха»); опыт рефлексии («является опытом соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире с требованиями выполняемой деятельности, а также о возможных преобразованиях в самом себе»); операциональный опыт (включает «профессиональные знания и умения, связанные с предметными преобразованиями, а кроме того, умения саморегуляции»); опыт сотрудничества («соотносится с умением осуществлять, налаживать сотрудничество, коллективное взаимодействие»). Данное размышление позволяет предполагать, что, если у человека отсутствует один из компонентов – тот или иной вид опыта, тогда структура субъектности не полная и требует возмещения недостающего.

Также важно отметить важное для нашего исследования размышления И. С. Якиманской, которая рассматривает субъектность учащегося как «приобретаемое, формируемое свойство, но существующее благодаря

сложившейся природе жизнедеятельности человека, кристаллизованного в потенциях учащегося» и указывает на различные активности субъекта, особенно выделяя адаптивную и креативную активность [65].

В.А. Петровский, развивая идеи А.Н. Леонтьева, отмечает, что субъект появляется, развивается, исчезает в деятельности. Личность перестает быть субъектом, когда начинает действовать не осознанно или в том случае, когда его деятельность направляется извне. Соответственно, мы здесь сталкиваемся с пониманием субъектности не как некоторой данности, присущей определенному этапу развития, а как линией, появляющейся и исчезающей в определенные моменты деятельности, а именно те, когда человек действует осознанно и направлена внутренними потребностями, желаниями, обоснованиями. Тогда же, когда человек не проявляет субъектности, В. А. Петровский называет «феноменом транссубъектности» (Петровский, 1996). Далее автор вводит понимание развития отраженной субъектности, как генетически преемственные формы ее отражения:

– Запечатленность субъекта в эффектах межиндивидуальных влияний (как эффект взаимодействия между воспринимающими друг друга людьми; это «метасубъектный слой» межличностного восприятия, который является неотъемлемой частью межличностного восприятия).

– Идеальный значимый другой (идеальная продолженность одного индивида во втором, которая является лишь ступенью восхождения к завершающей форме).

– Претворенный субъект («инобытие одного человека в другом», смысл одного для другого).

В этом вопросе В. А. Петровский обозначает, что субъектная отраженность может существовать только в контексте межличностного восприятия, тем самым подчеркивает важную роль общения, как одну их форм активности субъекта [49]. Как мы видим, В. А. Петровский указывает на появление субъектности только при наличии другого человека, при

межличностном взаимодействии, при этом он отмечает его осознанность и ответственность.

Исследованием субъектности занимался В. И. Слободчиков. В учебнике «Психология человека: введение в психологию субъективности» одна из глав обозначена как «Психология субъектности» (Слободчиков, 1995). Авторы В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев наиболее системно и упорядочено проводят обзор представлений о субъекте. Они рассматривают субъекта как способного изменять свою жизнедеятельность, относиться к самому себе, оценивать, изменять, контролировать выполнение деятельности. При этом в понятие «субъектность» они включают всю совокупность проявлений человеческой психологии и представляют ее как особого рода целостность (Слободчиков, 1995). Субъектность по мнению авторов «многообразие психологических способностей и механизмов, обобщенно представленных в таких психологических реалиях, как разум, чувства, побуждения, воля, способности, характер человека» (Слободчиков, 1995). Они обозначают ее как «центральную категорию психологии человека». Исследователи подчеркивают, что на уровне субъектности важную роль играет мотив, как главная форма проявления потребностей в деятельности. Они, утверждают, что субъектность не является данностью при рождении, в чем прослеживается связь с идеями И. С. Якиманской: «Достижение человеком уровня субъектности предполагает овладение им совокупностью родовых психологических способностей: мышления, сознания, желаний, воли, чувств и т.д.» (Слободчиков, 1995). При этом отмечается, что субъектом индивид становится в раннем дошкольном возрасте, в тот момент, он овладевает предметно-орудийными и чувственно-практическими действиями.

В.И. Степанский также отмечает, что субъектность формируется в онтогенезе при определенной социальной среде [55]. Процесс становления субъектности он описывает, как разворачивание трех линий. Первая идет от осознания ребенком своего тела (от него он получает ощущения, кроме того

он может им управлять) к развитию саморегуляции, то есть как способность к физической активности. Вторая, развивается одновременно с первой, предполагает развитие осознания себя как общественного существа, способного к социальной активности, включенного в различные системы взаимодействия. Третья включает в себя постепенное осознание наличия своего внутреннего мира, своей индивидуальности, отличающейся от других людей и не тождественной своему телу (Степанский, 1991).

Также А.В. Степанский, рассматривает субъектность как предпосылку к личностному общению индивидов. Автор утверждает, что, достигая определенного уровня субъектности, люди становятся способными сопереживать друг другу, что выводит их на уровень субъект – субъектного взаимодействия, как высшей формы межличностного общения. Это, в свою очередь, способствует духовному росту каждого из участников и развитию их субъектности. В.И. Степанский, вслед за А.В. Брушлинским, говорит о групповом субъекте, называя его совокупным. «Совокупный субъект существует до тех пор, пока продолжается совместная деятельность, задающая содержание общения, в котором формируются и воспроизводятся субъект-субъектные отношения, опосредованные взаимной деловой зависимостью» (Степанский, 1991). Что также дает основания говорить о социальном значении в становлении субъекта.

Таким образом, в современной философии категория «субъект» рассматривается как носитель активности; как автор действий, способный к целеполаганию. Субъект определяется как человек, вступающий в контакт с миром, изменяющий предметную обстановку бытия и самого себя. В психологии «субъект» определяется как носитель активности в том или ином виде деятельности. Субъект может проявлять инициативу и самостоятельность, принимать и реализовывать собственные решения, оценивать последствия своих действий, самосовершенствоваться. Наряду с понятием субъекта учеными достаточно часто используется понятие субъектности, которое определяется по-разному (Селезнева, 2012):

- как одна из системных характеристик деятельности, которая рассматривается через призму мотивации (Леонтьев, 1983; Асмолов, 1984);
- как свойство личности, основу которого составляет отношение человека к себе как источнику продуктивной активности, способному производить значимые преобразования в мире, других людях, самом себе (Дерябо, 2002; Мясищев, 1960; Петровский, 1993; Степанский, 1991);
- как проявление регуляторных способностей и деятельного отношения человека к окружающей действительности (Рубинштейн, 1997; Брушлинский, 1993; Абульханова-Славская, 1999; Осницкий, 1996);
- как способ и предпосылка личностно-профессионального развития человека (Бодалев, 1998; Деркач, 2003; Митина, 2010);
- как интегративное личностное образование (Волкова, 1998; Сыромятников, 2007);
- как центральное образование человеческой субъективности (Слободчиков, 1994; Гинецинский, 1989);
- как единица анализа превращения спонтанной психической активности в способность быть субъектом конкретных действий; как проявление творческой природы развития психики [42];
- как способность преодоления противодействия и препятствий субъекта деятельности и отношений (Шадриков, 1994).

Подытожим вышесказанное: в психологической науке разработана концепция человека как субъекта деятельности (С.Л. Рубинштейн); подчеркивается значимость внутренней детерминации субъекта в процессе осуществления им предметной деятельности (А.Н. Леонтьев); делается акцент на значимости основных видов социальной деятельности (общение, познание), посредством которых осуществляется интериоризация внешних действий и экстериоризация внешней жизни человека (Б.Г. Ананьев). Понятие «субъект» не имеет однозначного определения и может использоваться в трех различных смыслах. В философском смысле субъект – носитель активности, инициативности в противопоставлении объекту, который в

системе отношений «субъект-объект» характеризуется пассивностью и реактивностью. В психологическом смысле субъект – носитель психики, психических форм отражения действительности. В более узком, можно сказать, общественно-психологическом смысле субъект – человек, проявляющий активность и самостоятельность в организации и выполнении какой-либо деятельности и своей жизнедеятельности, в целом. Способность человека быть субъектом деятельности отражается в наличии у него особого свойства, обозначаемого понятием «субъектность». Субъектность нельзя понимать исключительно как внутреннюю характеристику личности.

По отношению к категории «личность» понятие «субъект» определяется как более широкое, раскрывающее единство природных, социальных, индивидуальных качеств человека. Исходя из теоретико-методологических исследований, под субъектностью будем понимать процесс целенаправленной активности личности, выражающийся в специфических мотивационно-ценностных, познавательных и регуляторно-рефлексивных аспектах ее деятельностно-духовного способа бытия. (Титов, 2010, 2011).

Говоря о характеристиках субъекта, большинство ученых выделяют активность субъекта в деятельности, что включает в себя проявление инициативы, способность корректировать условия деятельности, а также преодоление трудностей в процессе.

Кроме того, проведенный анализ трудов ученых позволяет выделить основные структурные элементы субъекта: активность (Брушлинский, 2003; Волкова, 1998; Горбунов, 2005; Лапкина, 2007; и др.); креативность (Абульханова, 2007; Брушлинский, 2003; Коржова, 2001; Моросанова, 2003; и др.); целостность (Абульханова, 2007; Брушлинский, 2003; Петровский, 1993; и др.); рефлексивность, осознанность поведения (Абульханова, 2007; Волкова, 1998; Горбунов, 2005; Исаков, 2008; и др.); самодетерминация: самостоятельность (Конопкин, Осницкий, 2003; Лапкина, 2007; и др.); свобода (Волкова, 1998; Петровский, 1993; Серегина, 1999; и др.);

ответственность (Абульханова, 2007; Азлецкая, 2001; и др.); внутренний локус контроля (Азлецкая, 2001; Глуханюк, 2001; Коржова, 2001; Поссель, 2005; и др.); определенная позиция в межличностных отношениях; автономность (Брушлинский, 2003; Горбунов, 2005; Исаков, 2008; и др.); понимание и принятие другого (Волкова, 1998; Серегина, 1999), доминантность в противоположность подчиненности, нонконформизм (Поссель, 2005) [29].

Рассматривая активность как ключевой компонент, мы принимаем позицию А.Г. Асмолова, который отмечает проявление активности человека в познании мира, что выражается в предвидении вероятного будущего и его корректирование. Тогда субъектная активность студентов вуза, на наш взгляд, заключается в умении поставить цель, организовать процесс решения самостоятельно сформулированных задач и готовности управлять этим процессом в соответствии с имеющимися ресурсами в рамках собственного образования. Исходя из функций субъекта по Е. А. Сергиенко проявление субъектной активности возможно в разных сферах жизнедеятельности студента: практической деятельности в рамках изучаемых дисциплин и практик, познании, общении и так далее [53]. Стоит также отметить значимые для данной работы рассуждения С. А. Смирновой о том, что «в вузе студент призван изучать не объект, а себя; он должен осваивать свой мир, формировать свою субъектную позицию и здесь необходимо учитывать тот факт, что освоение себя будет идти через освоение другого». Что с одной стороны указывает на необходимость становления позиции, с другой – это становление возможно только через взаимодействие с другим.

Рассмотрим понятие «субъектная позиция». «Позиция» (от лат. *positio*) – в широком смысле – устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках. В более узком смысле – определенная точка зрения по вопросу, оценка явления, события, действия и поведение, обусловленное этим отношением, оценкой [45].

Выделяют несколько типов позиций: жизненная (К.А. Абульханова – Славская, Д.Н. Узнадзе, Н. Н. Шевандин); социальная (Д.И. Фельдштейн, Г.И. Андреева, А.В., Петровский); внутренняя (Л.С. Славина, Л.С. Выготский М.С. Неймарк); субъектная (Л.И. Анциферова, С.Л. Рубинштейн, К.А. Альбуханова – Славская). Кроме того, в психолого-педагогической и социологической литературе выделяется понятие «позиция личности» (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Б.Д. Парыгин, В. А. Слостенин) [24].

Так Б. Г. Ананьев указывает на то, что позиция личности как субъекта «представляет собой сложную систему отношений личности (к обществу в целом и общностям, к которым она принадлежит, к труду, людям, самой себе), установок и мотивов, которыми она руководствуется в своей деятельности, целей и ценностей, на которые направлена эта деятельность» [1].

Согласно работам Л.И. Божович, «позиция (внутренняя) есть направленность личности, ее интересов и стремлений, связанных с потребностью в нахождении своего места в труде и в жизни» [10].

В.П. Бедерханова считает, что позиция всегда является результатом самоопределения, так как самоопределение есть процесс изменения позиции. Кроме того, позиция является «характеристикой активности личности, ее субъектности» [5].

В.И. Слободчиков рассматривает позицию как наиболее целостную, интегративную характеристику всего образа жизни человека, достигшего полной самоопределенности, самотождественности, ставшего в подлинном смысле субъектом своей жизнедеятельности [54]. По мнению Н.Г. Алексева, В.И. Слободчикова, позиция – это единство сознания и деятельности человека, где деятельность выступает одним из способов реализации его базовых ценностей. Отметим, что понимание «позиции» через отношения личности подчеркивает и усиливает ее субъектный характер, так как

отношения личности раскрывают не только объективную связь личности с ее окружением, а, прежде всего, ее субъективную позицию в этом окружении.

Анализ приведенных точек зрения позволяет совершить обобщение и, опираясь на мнение Н.Г. Алексеева и В.И. Слободчикова, определить позицию как единство сознания и деятельности человека, проявляющееся через систему отношений к себе, людям, окружающему миру и определяет позицию личности. Данные отношения проявляются в деятельности [54]. Позиция является проявлением субъектности личности. Позиция субъекта характеризуется готовностью к осуществлению деятельности, направленность которой отражает ценностные ориентиры личности, определяющие позицию субъекта.

Тогда опираясь на мнение А.В. Брушлинского, который определяет субъект как человека на высшем (индивидуализировано для каждого) уровне активности, целостности, системности, автономности, а также опираясь на определение понятия «позиции», которое было приведено выше. Далее в нашем исследовании под субъектной позицией будем понимать единство сознания и деятельности человека, на высшем (индивидуализировано для каждого) уровне активности, целостности, системности, автономности, проявляющееся в системе отношений к себе, людям, окружающему миру. Таким образом, субъектная позиция предполагает заявку на понимание ценности и смысла своей деятельности, а также проявляемую активность в ней.

Поскольку в нашем исследовании ключевым является становление субъектной позиции студента, необходимо рассмотреть личность студента. Так, субъектом в рамках учебной деятельности студент является тогда, когда проявляет активность, не как ответ на ожидания, выдвигаемые преподавателем, а как самостоятельная деятельность, включающая обнаружение ресурсов, инструментов, средств решения как учебно-профессиональных задач, так и личных задач, возникающих в этот период. В нашем исследовании мы разделяем мнение А.Г. Гогоберидзе, которая

определяет субъектную позицию студента, как развивающееся целостное качество его личностной позиции, которое:

- характеризует ценностное, инициативно-ответственное отношение к образованию, его целям и смыслу, процессу и результатам;
- выражается в ориентированности студента в имеющихся образовательных возможностях, в желании и умении видеть и определять свои образовательные проблемы, находить условия и варианты решения, оценивать образовательные достижения;
- проявляется в различных сферах жизни и, прежде всего, в образовании;
- выступает предпосылкой и показателем личностно-профессионального становления [17].

Что позволяет сделать вывод о том, что субъектная позиция в образовании представляет собой систему отношений, ценностно-смысловых установок, индивидуального опыта, личностных ресурсов, проявление активности в деятельности студента в рамках образования. Под субъектной позицией в образовании нами понимается наличие у студентов способности и возможности быть субъектом своей учебной деятельности – заявлять личностный смысл своего образования и строить это образование в соответствии с собственной индивидуальностью. Тогда под субъектной позицией студентов будем понимать единство сознания и деятельности студента в образовании, проявляющееся в устойчивости, автономности, целостности отношений к себе как к будущему профессионалу.

Исходя из определения субъектной позиции, вслед за учеными, рассматривающими субъектную позицию, а также учитывая мнение А. Г. Гогоберидзе, в нашем исследовании значимыми будут следующие признаки субъектной позиции студентов:

- ценностно-смысловое отношение к своему образованию (осмысление своего места; понимание и обнаружение своих дефицитов,

связанных с получением образования; понимание необходимого содержания образования с проекции будущей профессиональной деятельности);

- осуществление выбора деятельности в рамках образования, проявление активности в ней;

- рефлексия собственного опыта, полученного в процессе обучения, осмысленности сделанных выборов в рамках своего образования.

Исходя из обозначенных признаков, мы можем поразмышлять о том, какие действия студента являются показательными и будут свидетельствовать о том, что становление субъектной позиции действительно происходит:

- студент оформил идеальный образ своего профессионального будущего;

- обнаружил личные дефициты, связанные с получением образования;

- произошло осмысление места в образовании и своих стремлений, связанных с получаемой профессией;

- студент начал осознанно относиться к собственному образованию (стал задавать вопросы по отношению к выбору вариативных дисциплин не с формальной, а с содержательной позиции; обратился к учебному плану);

- студент принял самостоятельное решение и начал участвовать различных видах деятельности в рамках учебного и внеучебного процессов, а также инициировать собственную.

Поскольку в теме исследования заявлено становление субъектной позиции, считаем необходимым рассмотреть понятие «становление». Становление – философская категория, которая достаточно широко используется современными учеными. Зачастую это использование осуществляется наравне с терминами «формирование» и «развитие», объединяя или подменяя эти понятия, в частности, в вопросах становления и развития личности. В нашем исследовании мы опираемся на мнение Л. Е. Балашова о том, что становление является более фундаментальной

категорией, в отношении с развитием. Становление означает восхождение от низшего к высшему (от низших форм действительности к высшим). Развитие же означает рост, усложнение, совершенствование в пределах одной и той же формы действительности. По отношению к развитию становление означает переход от развития меньшей степени сложности к развитию большей степени сложности.

Тогда становление субъектной позиции студента относительно собственного образования – это непрерывный процесс, разворачивающийся в рамках образования, где важным является наличие условий, способствующих переходу на качественно новое (ценностно-ориентированное) состояние, достижению самостоятельно поставленных целей и задач с учетом личностных ресурсов.

1. 2 Условия становления субъектной позиции в образовании

Существует большое количество определений и формулировок понятия "образование". Его значение было оформлено в конце XVIII в. под влиянием И. Гете, И. Г. Песталоцци и неогуманистов и означало общий духовный процесс формирования человека. Такое понимание образования достаточно обширно и, следовательно, включает в себя более узкие дефиниции.

Образование — сложное и многогранное общественное явление, где основной функцией является передача, усвоение и переработка знаний, а также социального опыта. Американский ученый N.J. Smelser определяет образование как институционализированный процесс, на основе которого общество передает ценности, умения и знания от одного человека, группы, сообщества другим. Задача любого уровня образования заключается в том, чтобы человек в процессе того, как получает систематизированные знания и формирует компетенции, приобщился к культурным ценностям свойственным для данного конкретного общества.

Образование — целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства.

Категория педагогики понимает:

– Образование как общечеловеческая ценность, ценность развивающегося человека и общества.

– Образование как процесс обучения и воспитания человека — предполагает протяженность во времени, разницу между исходным и конечным состояниями участников этого процесса; технологичность, обеспечивающую изменения, преобразования.

– Образование как результат процесса обучения и воспитания. Образование трактуют как процесс и результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний и компетенций. Образование как результат свидетельствует об окончании учебного заведения и удостоверении этого факта документом.

– Образование как система — имеет определенную структуру и иерархию ее элементов в виде научных и учебных заведений разного типа и уровня.

Образование обеспечивает в конечном счете определенный уровень развития познавательных потребностей и способностей человека, определенный уровень знаний, умений, компетенций – готовности к тому или иному виду практической деятельности.

Под содержанием образования В.С. Леднев понимает "... содержание триединого целостного процесса, характеризующегося, во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений (обучение), во-вторых, воспитанием типологических качеств личности (воспитание), в-третьих, умственным и физическим развитием человека (развитие)". Отсюда следуют три компонента образования: обучение, воспитание, развитие.

Закон об образовании [61] содержит следующие определения:

– образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта

деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов;

– воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил, и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства;

– обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни.

Целью образовательного процесса вуза сегодня является как передача знаний и информации в различных предметных областях, так развитие у молодого человека готовности к самостоятельному решению проблем и умение принять на себя ответственность, быть готовым вести коммуникацию и осуществлять взаимодействие в различных ситуациях. Стоит отметить, полученный опыт тогда значим, когда представляет ценность для самого человека.

Составными частями образовательного процесса вуза являются обучение и воспитание, где первое запускает когнитивные процессы, второе подразумевает овладение компонентами социального опыта, которые выражены в нормах поведения, отношении к миру и системе ценностей. «Полноценное обучение – это воспитание, обращенное на все компоненты социального опыта, обеспечивающее не только знания, умения и готовность к творчеству, но и отношение к учебной деятельности как ценности» [7]. Воспитание и обучение дополняют друг друга, оба опираются на опыт,

однако воспитание подразумевает не только его информационную часть, но и эмоциональную, нравственную, культурную, поведенческую составляющие.

Становление молодого человека, усваивающего социальный опыт, происходит путем изменения его внутреннего мира, внутренней позиции, которая объединяет в себе все воспитательные воздействия, бывшие ранее. Позиция личности, совокупность мотивов деятельности, в которой проявляются потребности человека, его идеалы, оценки и самооценки, сформированные в результате воспитания, делают личность относительно независимой от различных внешних воздействий.

Говоря о системе высшего образования стоит сказать, что принцип единства обучающего и воспитывающего пространства вуза проявляется в широком использовании возможностей образования в целом. Тогда как учебный процесс вуза не ограничивается исключительно аудиторной работой студентов, но включает внеучебную среду. Сегодня вопрос использования внеучебной или внеаудиторной среды изучен учеными достаточно широко. В частности, как средство социализации студентов (Т.А. Бурцева, П.М. Васильев, А.И. Норец, Е.А. Осипов), как средство развития личности (Н.М. Сребная), как средство профессионального воспитания (Р.М. Каримова, О.П. Кузнецова), выявлены области организации воспитательного внеаудиторного процесса в высшей школе (П. И. Бабочкин, Б. Н. Боденко, Е. В. Бондаревская, И.А. Зимняя, И.М. Ильинский, В.С. Кагерманьян, В.Т. Лисовский, Н.А. Морозова, А. В. Мудрик, Б. А. Ручкин), как среда для формирования у студентов профессионально значимых свойств и качеств личности (Г.Г. Горелова, В. В. Горбенко, Л. В. Кондрашова).

Таким образом, проведенный анализ позволяет предполагать, что учебная и внеучебная среды не противоречат друг другу, образуя единое образовательное пространство. В нашей работы особый интерес представляет потенциал учебной и внеучебной среды вуза в конструировании условий, необходимых для становления признаков субъектной позиции студентов в образовании.

В предыдущем параграфе мы выяснили, что проблематика становления субъектной позиции достаточно широко представлена учеными в области психологии и педагогики. Стоит отметить ученых, разрабатывающих методы и методики, направленные на становление субъектной позиции и/или ее признаков. Так, Ш.А. Амонашвили разработал методику формирования эталона содержательной самооценки у младших школьников; А.С. Белкин теоретически обосновал и создал методическое обеспечение для обучения школьников; А.В. Хуторской исследовал возможности и создал методику педагогической поддержки учащихся в их разработке «траектории своего развития»; К.А. Абульханова-Славская дала научное обоснование и предложила программу и технологии становления студента как субъекта времени своей жизни; В. Я. Ляудис исследовала возможности и обосновала программу создания студентами сценариев своей жизнедеятельности; А.В. Торхова доказала эффективность развития профессионального мастерства будущего специалиста с опорой на его индивидуальный стиль учебно-познавательной деятельности [9].

Однако для нашей работы необходимым является обратиться к трудам ученых, которые рассматривали условия, необходимы и/или достаточные для становления субъектной позиции. Так, Ю.А. Черкасова выделяет эффективным условием становления субъектной позиции студентов – будущих работников социальной сферы «включение студентов в деятельность научно-внедренческой площадки в рамках обязательной практики» [25]. Данные площадки представляют собой тренинговые занятия и деловые игры как своеобразная подготовка к выходу на практику. Эти занятия включают: разработку индивидуальных и групповых проектов, в которых проблема формулируется от лица клиентов учреждения с возможностью реализации решения на базе их; применение индивидуальных и групповых рефлексивных консультаций и бесед.

Т.Д. Барышева отмечает, что среди условий, способствующих развитию субъектной позиции учащегося, особое место занимают

рефлексивные методы обучения. При этом автор отмечает необходимость педагогических условий для: рефлексии собственного опыта студентов; возможности различных видов деятельности и проявлению инициативы и управления в ней; занятия позиции активного «созидателя».

Кроме того, современные авторы рассматривают следующие условия, способствующие или необходимые в становлении субъектной позиции в образовании:

- пространство в рамках образования для самостоятельного планирования содержания и форм деятельности самими учащимися, поскольку наблюдается недостаточная свобода в стандартах и образовательных программах;

- система, в которой позиция преподавателя вуза является ключевым условием, то есть преподаватель выступает не только носителем культуры, но и представляет собой профессиональный образ как потенциального, к которому могут стремиться студенты;

- задания, требующее от студентов разработать синквейны (творческая работа, чаще имеющая форму стихотворения) по основным категориям будущей профессиональной деятельности;

- интерактивные игры, связанные с тематикой будущей профессии,

- дебаты по актуальной профессиональной проблеме;

- организация, проведение и участие студентов в круглых столах по актуальным вопросам будущей профессиональной деятельности;

- использование способов актуализации знания студентов о субъектной позиции на лекционных, семинарских и практических занятиях;

- включение студентов в организационно-деятельностную игру, проблематизирующие вопросы получения профессии;

- интеллектуальная работа студента университета, включающая ценностносмысловое взаимодействие и рефлексию образовательных, субъектно-ориентированных ситуаций;

– субъектно-ориентированные ситуации как специально проектируемые педагогические ситуации, проявляющие и усиливающие субъектный потенциал личности студента, востребующие его субъектный опыт;

– позиционный семинар, являющийся инструментом понимания текста, осваивается в коллективно-распределенной деятельности в ходе особым образом организованных семинаров (сочетающих групповые и пленарные формы работы) [26].

В.В. Пантелеева (2006) утверждает, что рефлексивные методы обучения оказываются эффективными в подготовке студентов, уже обладающих для этого необходимыми внутренними условиями, а конкретнее – достаточным уровнем развития рефлексии.

Т.А. Ольховая говорит о том, что образовательное пространство университета становится фактором становления субъектности студента, когда:

– ориентировано на личностно-профессиональное становление будущего специалиста, которое осуществляется с опорой на предшествующие достижения студента, с учетом его возможностей, устремлений и ожиданий и обеспечивает ценностный резонанс восприятия себя и мира студентом;

– в качестве ориентиров становления субъектности выступают личностные смыслы получаемых знаний, восхождение к личностным и профессиональным ценностям, поиск вариантов субъектной реализации ценностей, культура смыслопорождения собственной деятельности студента;

– создает условия для реализации сущностных потребностей личности в познании и понимании мира и себя, самореализации, самосозидании, рефлексии, способствует восхождению к смысложизненным ценностям;

– происходит приобщение студента к научным школам в результате его ценностносмыслового взаимодействия с преподавателями. Механизмами

становления субъектности студента выступают эмоционально окрашенная рефлексия и ценностно-смысловое взаимодействие «Я – Другие».

Однако, несмотря на разнообразие условий, сегодня не существует единого мнения, какие из них могут считаться достаточными для становления субъектной позиции студентов в образовании.

В данной работе нам представляется возможным рассмотреть, в качестве одного из возможных условий становления субъектной позиции – проектирование, осуществляемое студентами в рамках своего образования. На выбор данного условия нас натолкнуло размышление о том, что проектирование как технология предполагает «промысливание» будущих шагов в своем образовании, опираясь на рефлексию полученного опыта, а также деятельность и активность в ней, что позволяет нам говорить о сообразности и непротиворечивости теории субъектности. Кроме того, проектирование может включать в себя дискуссию, что, разумеется, предполагает взаимодействие двух или нескольких субъектов – это также не противоречит мнениям авторов, которые подчеркивают необходимость коллектива или наличия другого субъекта общения. Также проектирование как деятельность требует от его участников принятия ответственности, что также не вступает в противоречие с признаками субъектности. Наконец, стоит отметить, проектирование имеет возможность своего использования как в учебном, так и внеучебном процессе, кроме того это предполагает не однотактное событие, пролонгированное событие – деятельность на протяжении периода времени.

Чтобы определиться со значением конструкта «проектирование», считаем необходимым рассмотреть его отношение к родовидовому понятию «проект», а также часто используемых наравне с ним понятий «метод проектов» и «проектная деятельность». Сегодня понятие «проект» определяется различными способами:

– В.Н. Бурков, Д.А. Новиков [13]: проект – комплекс взаимосвязанных мероприятий, предназначенных для достижения, в течение

заданного периода времени и при установленном бюджете, поставленных задач с четко определенными целями.

– Толковый словарь Webster: проект (англ.- project) – что-либо, что задумывается или планируется, например, большое предприятие.

– Словарь педагогических терминов: проект – комплекс взаимосвязанных мероприятий по целенаправленному изменению педагогической системы в течение заданного периода времени, при установленном бюджете с ориентацией на четкие требования к качеству результатов и специфической организации.

– США, Институт Управления Проектами (PMI): проект – это временное предприятие, предназначенное для создания уникальных продуктов, услуг или результатов.

– Германия, государственный стандарт DIN 69901: проект – это предприятие (намерение), которое в значительной степени характеризуется неповторимостью условий в их совокупности.

– СОВНЕТ: проект – это целенаправленная деятельность временного характера, предназначенная для создания уникального продукта или услуги.

– ГОСТ ISO 10006-2005: проект – это уникальный процесс, состоящий из совокупности скоординированной и управляемой деятельности с начальной и конечной датами, предпринятый для достижения цели, соответствующей конкретным требованиям, и включающий ограничения сроков, стоимости и ресурсов.

– AIPM – Australian Institute for Project Management: проект – это уникальная совокупность взаимосвязанных действий с определенными датами начала и окончания, предназначенных для успешного достижения общей цели.

– British Standard BS 6079-2:2000: проект – это уникальная совокупность скоординированных действий с определенными точками начала и окончания, предпринятых индивидуумом или организацией для

достижения определенных целей с установленными сроками, затратами и параметрами выполнения.

– PRINCE2 – рекомендуемый в Великобритании стандарт: проект – это временная организация, которая создана с намерением предоставить один или более бизнес-продуктов согласно указанной бизнес-ситуации.

– P2M – японский стандарт: проект – это усилия по созданию ценности, основанной на заданной миссии, которая заканчивается при заданных или согласованных периоде времени и ограничениях, включая ресурсы и внешние обстоятельства.

– М.Л. Разу: проект – это ограниченное по времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, с возможным ограничением расходования средств и ресурсов и со специфической организацией.

Ключевым для исследования будем считать определение, данное М. Л. Разу, которое определяет проект, как ограниченное по времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, с возможным ограничением расходования средств и ресурсов и со специфической организацией.

Далее рассмотрим конструкт «метод проектов». В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод (дидактическая категория) – это совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности, способ организации процесса познания. Поэтому, если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Метод проектов как педагогическая технология – это технология, которая предполагает

совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути. Тогда метод проектов как дидактическая категория, включает совокупность приемов, операций самостоятельного овладения обучающимися способами познания, а также знаниями и практическим опытом, при четко установленных требованиях к качеству результатов, с возможным ограничением расходования средств и ресурсов и со специфической организацией со стороны преподавателя.

Рассматривая проектную деятельность стоит упомянуть о понимании категории деятельности психологии. По А. Н. Леонтьеву деятельность представляет собой совокупность действий, выполняющих определенную функцию [34]. Ее можно определить, как специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования. Всякая деятельность имеет определенную структуру, в частности, выделяют действия и операции как ее основные составляющие. Действием называют часть деятельности, имеющую вполне самостоятельную, осознанную человеком цель. Поскольку деятельность – это специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования. Тогда проектная деятельность – это осознанная деятельность человека, осуществляемая в определённой последовательности и направленная на достижение практического результата.

Опираясь на данные определения, рассмотрим понятие проектирование и его использование применительно к образованию. Изначально этот термин применялся в сфере техники и технологий, но в настоящее время он используется и в других областях жизни человека для обозначения интеллектуальной деятельности по созданию проектов самых разнообразных типов.

В.С. Шубинский полагает, что проектирование – это синтетический метод исследования [38]. Ж.Т. Тощенко связывает проектирование с формой

социальной технологии. В.П. Беспалько под проектированием в широком смысле понимает «создание оптимальной педагогической системы», а в узком – «программирование шаговой учебной процедуры в обучающей программе или многошаговое планирование». В.С. Безрукова считает, что проектирование в педагогике – это «предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов» [8]. Л. В. Моисеева определяет проектирование как «процесс создания педагогических проектов и способ целенаправленного изменения педагогической действительности» [40].

Существование этих определений и характеристик связано с тем, что проектирование представляет собой комплексное понятие, которое может быть рассмотрено на разных уровнях и в разных аспектах. Применительно к учебной деятельности студентов проектирование или проектную деятельность чаще всего определяют, как особый, специфический вид продуктивной деятельности, связанный с прогнозированием, планированием и моделированием, направленный на создание каких-либо учебных проектов, а также используемый для решения различных учебных задач и проблем на теоретическом и эмпирическом уровнях. Непременным условием проектирования является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов реализации проекта, рефлексию результатов деятельности.

В нашем исследовании мы опираемся на мнение В. В. Давыдова, который под проектированием в образовании понимает «создание новых целесообразных форм деятельности, сознания и мышления людей с помощью опережающих представлений, а затем путем реализации проекта». Одновременно автор говорит о проектировании как методе работы в сфере образования и виде творческой деятельности, связанной с прогнозированием, планированием, моделированием, социальным управлением [47].

Тогда проектирование в образовании – это создание целесообразных форм деятельности, сознания и мышления студентов с помощью

опережающих представлений, и дальнейшей реализации проектов в рамках образования. Что не противоречит данным выше определениям конструктов «проект», «метод проектов» и «проектная деятельность» данные выше.

Чтобы рассмотреть проектирование как условие становления субъектной позиции нам необходимо разобраться в содержании этого понятия. И прежде считаем необходимым уточнить, что в большинстве источников проект, метод проектов и проектная деятельность рассматриваются как схожие значения. В этой связи мы, удерживая мысль о различии между понятиями, приведенными в исследовании, вслед за авторами, будем придерживаться общей логики.

Проектирование сегодня имеет устойчивые позиции в образовании: начиная с младшей школы и заканчивая высшими учебными заведениями обучающиеся занимаются теми или иными видами проектирования, инициированного преподавателями, личным желанием или обусловленными общественными тенденциями.

Изучая содержание проектирования, необходимо обратиться к истории упоминания понятия «проект», которое возникло как совокупность документов в инженерных сферах. Однако в мировой педагогике проектирование получило свое распространение в начале прошлого столетия, и нашло отражение в идеях Джона Дьюи [23] и его последователя Уильяма Херда Килпатрика.

Джон Дьюи считал, что основные навыки, способствующие обучению, формируются на начальном образовании и, что также важно, только в процессе деятельности. Не случайно предпосылки проекта, а именно – «обучение посредством делания», является одним из основных положений модели учебного процесса, которую он разработал для начальной школы. С первых дней обучения Дьюи включал детей в нетрадиционный учебный процесс, когда ребенок был играл, участвовал в экскурсиях и художественной самодеятельности. Это была система, при которой ученик уже не ограничивался усвоением готового материала, а самостоятельно

осуществлял ту или иную деятельность в соответствии с поставленной учителем целью. В процессе работы ученик руководствовался личным опытом, постепенно получая более сложные цели, что зачастую требовало включения не одного ученика, а работы коллектива. Процесс подобной деятельности выстраивался в соответствии с представленной схемой: возникновение трудностей, наблюдение, поиск и накопление информации, определение потенциальных последствий, формулировка проблемы, обозначение плана действий, непосредственно действия в соответствии с намеченным планом.

Более подробно рассмотрением проектирования занимался преемник Джона Дьюи, профессор педагогики Уильям Херд Килпатрик [50], считающий, что темы для проектов необходимо брать из окружающей действительности ученика, тогда ученик мог самостоятельность ставить задач и мог рассуждать и прогнозировать последствия. Разумеется, не каждое предположение могло стать проектом: прежде всего он должен быть реально осуществим, в процессе работы должен предполагать постановку новых задач, и разумеется ключевое – проект должен быть интересен самим детям. В 1911 году термин «проект» был узаконен Бюро воспитания США, а в 1919 году «проектный метод в деле образования» был официально признан Американским центральным школьным ведомством.

Почти одновременно с коллегами из США, занимались разработкой и внедрением проекта как педагогического метода отечественные ученые П. В. Блонский, К. Н. Вентцель, В. Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий. Основные идеи заключались в модели свободной школы, внедрение зарубежных технологий обучения и воспитания и разработка собственных, таких как Дальтон-план, бригадно-лабораторный метод.

Особое внимание заслуживает деятельность Станислава Теофиловича Шацкого – российского педагога, который один из первых обратился к вопросам лидерства и самоуправления в детском коллективе, выдвинул преобразовательную деятельность как основу при формировании человека

деятельного, способного достигать поставленные цели, ставящего в приоритет самосовершенствование. Также, что не менее важно для данного исследования, обосновал и начал использовать в своей личной практике проектирование в детском коллективе.

На многие взгляды С. Т. Шацкого большое влияние оказал профессор сельскохозяйственной академии А. Ф. Фортунатов, который создал домашнюю школу для обучения детей своих знакомых. В основу обучения были положены идеи формирования интереса детей, предоставления им свободы выбора учебного материала, опора на жизненный опыт, стимуляция вопросов, на которые при поддержке преподавателя нужно было найти ответ. Главным было научить ребенка самостоятельно работать, чтобы уметь ответить на поставленные окружением вопросы. Одновременно значительную роль в жизни Станислава Теофиловича сыграла встреча с Александром Устиновичем Зеленко, архитектором по своей основной профессии, изучающим опыт американских школ. На его взгляд, основной потребностью бурно развивающейся промышленности, был рабочий нового типа: творчески ориентированный, иными словами инициативный, хорошо образованный, способный участвовать в коллективной деятельности. Для решения этой задачи С.Т. Шацкий и А.У. Зеленко организуют в Москве общество «Сетлемент». Начинается работа по созданию коллектива педагогического состава, в который вошли такие яркие деятели педагогики как Е. А. Казимилова, К. А. Фортунатов, А. А. Фортунатов, Л. К. Шлегер, Н. О. Массалитинова. На собранные средства по проекту Зеленко было построено клубное здание для детей, осуществлялся поиск форм воспитания, обучения и организации, целью которых было формирование творческой личности. Но в 1907 году общество было закрыто из-за обвинения «распространения среди детей социалистических идей». Однако настойчивость С. Т. Шацкого и поддержка близкого окружения позволили возродить начатое дело, правда под другим названием – общество «Детский

труд и отдых», в рамках которого в 1911 году была организована детская летняя колония «Бодрая жизнь».

В мае 1919 года активом работников общества «Детский труд и отдых» совместно с Наркомпросом было утверждено положение о Первой опытной станции по народному образованию. Станция занимала целый район, в нее входили четырнадцать начальных школ, две средние, школа-колония «Бодрая жизнь», детские сады, читальни. Основной акцент делался на организацию процессов педагогики как взаимосвязи различных элементов. Учебные заведения Первой опытной станции стремились создать условия для применения детьми полученных знаний и навыков в окружающей их действительности.

Основная мысль заключалась в том, что ученик приходит не пустым, а имеет определенный багаж знаний, который он сформировал за свою жизнь. И задача школьного обучения заключается в переработке этого опыта и получения новых использование в воспитательной деятельности всего ценного и позитивного в культуре среды, активное включение родителей в воспитательный процесс.

Исходя из этого, можно выделить следующие особенности обучения:

- использование материала, максимально приближенного и знакомого ученику;
- применение исследовательского метода;
- привлечение учащихся к общественной жизни (самообслуживание в столовой, мероприятия вне учебного характера, совместный общий труд и так далее).

По всеобщему признанию, станция была лучшим опытно-экспериментальным учреждением в стране. Познакомившийся с воспитательной системой С. Т. Шацкого Джон Дьюи заявил [23], что Первая опытная станция – уникальное в мире учреждение, способное решать принципиально новые для педагогической науки задачи. Заслуга С.Т.

Шацкого в том, что он одним из первых сделал предметом исследования влияние микро средовых условий на социализацию ребенка.

Однако, у метода проектов был свой существенный недостаток, а именно однобокость формирования личности. Впоследствии это привело к тому, что уровень общеобразовательной подготовки резко снизился, причины, которые выделяют многие современные исследователи истории педагогики, могли быть следующие:

- отсутствие подготовленных педагогических кадров, способных работать с проектами;
- слабая разработанность методики проектной деятельности;
- гипертрофия метода проектов в ущерб другим методам обучения;
- сочетание метода проектов с педагогически неграмотной идеей комплексных программ.

Разработка и внедрение метода проектов в ряде школ велось до 1931 года, однако постановлением ЦК ВКП/б/ было принято решение о прекращении его использования в учебном процессе. Тогда как в зарубежной практике (США, Великобритания, Германия, Бельгия, Италия, Израиль, Финляндия, Нидерланды, Бразилия) проектная деятельность получила широкое распространение (М. Кнолл, В. Шолер, Дж. К. Вайс и др.), и упоминалась в основном как «проектная работа» (Project Work).

Со времени Джона Дьюи проектирование претерпело изменения, возможности расширились, а использование и применение значительно возросло. Не удивительно, что разным аспектам проектного обучения многие ученые отводят особое внимание в своих трудах: ученые З. И Васильева, Р. Б. Вендеровская, А.Н. Джурицкий, М. Кноль, Т.Д. Корнейчук занимались сравнительным и ретроспективным анализом; И.А. Зимняя, Т.М. Кауда, А. Г. Куликов рассматривали вопрос формирования проектной культуры; Н. В. Матяш [36], В.А. Моляко, Н. Н. Нечаев, В. В. Рубцов изучали психологию проектной деятельности; В. В. Гузеев [22], Е.С. Полат [43], И.Д. Чечель [63] разрабатывают технологию проектного обучения; В.Г. Веселова, И. Е.

Девятова, Н.Ю. Пахомова изучали вопросы реализации и эффективного использования проектной деятельности в учебно-воспитательном процессе. Таким образом сегодня в проектировании сложился ряд ключевых моментов, которые стоит учитывать:

- Первоочередным в проектировании является наличие проблемы, на решение которой направлена вся деятельность. Проблема – это объективно возникающий в ходе формирования познания вопрос, или целостный комплекс вопросов, решение которых представляет существенный практический или теоретический интерес (Философский энциклопедический словарь). Проблема может находить отклик как в учебной, так и внеучебной среде, может носить различные масштабы, однако немаловажным является учет положительных эффектов, которые последуют при ее решении.

- Когда проблема определена, необходимо сформулировать: цель, задачи.

- Немаловажным является оформление проекта (паспорт или комплект документов проекта, записанные ожидания и результаты).

Полный комплект проекта состоит из следующих документов: паспорт проекта; планы выполнения проекта и его отдельных этапов: задачи каждого участника проектной группы и группы в целом; промежуточные отчеты группы; вся собранная информация по теме; результаты исследования и анализа; записи всех идей, «мозговых штурмов», собраний и совещаний, дискуссий, предположений и решений; краткое описание всех проблем, с которыми приходится сталкиваться участникам, и способы их решения.

Важным в проектной деятельности является процесс рефлексии, которая предполагает разбор состояния и удовлетворенности как результатами деятельности в целом, так и личными результатами, чувствами и ощущениями в процессе и по завершению проекта каждого участника.

Подводя итог, стоит сказать о том, что в основе проектирования лежит активизация познавательных способностей обучающихся, умений самостоятельно разрабатывать, расширять, дополнять свои знания и

ориентироваться в информационном пространстве, самостоятельно проблематизировать и осуществлять поиск решений. Для получения ожидаемого результата необходимо задействовать различные ресурсы, способы и технологии, ссылаться на опыт и личную компетентность, полученные ранее из различных областей, быть способным действовать в изменяющихся условиях.

Таким образом, опираясь на труды ученых Ю. Олькерс, Е. С. Полат, В. М. Лутковский, В. В. Гузеев, можем выделить следующие преимущества использования проектирования в образовании: изменение роли обучающихся в сторону осознанной активности в деятельности и, как следствие, ответственности; готовность самостоятельно конструировать свои знания, и обращаться к личным ресурсам и ориентироваться на собственные ожидания; осуществлять самостоятельное творчество в составе проектной группы; готовность осуществлять поиск, в том числе в информационном пространстве. Немаловажным является потенциал проектирования в выборе областей реализации, в частности для нас особый интерес представляет проектирование на материале будущей профессиональной деятельности. Таким образом, проведенный анализ и сделанные заключения позволяют нам говорить о потенциале проектирования как условия становления субъектной позиции студентов в образовании.

1.3 Проектирование линии собственного образования

В нашем исследовании общая гипотеза звучит следующим образом: если студент с первого курса проектирует линию собственного образования, то это будет способствовать становлению субъектной позиции. В этой связи считаем необходимым рассмотреть понятие «линия собственного образования», ее составляющих, а также содержание процесса ее проектирования.

Прежде всего стоит сказать о том, что современным трендом в высшем образовании является индивидуализация обучения, что предполагает

осмысленность действий студентов за счет возможности выбора той или иной формы деятельности в рамках собственного образования, привнесения личных смыслов в учебный процесс, а также формулирования собственного образовательного запроса, исходя из видения личных образовательных и будущих профессиональных перспектив.

Индивидуализация образования рассматривается рядом авторов, где зачастую фигурируют следующие понятия: индивидуальная траектория обучения, индивидуальная образовательная программа, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная траектория развития, обобщенный образовательный маршрут.

Так, Т.М. Ковалёва дает понятие: «Индивидуальная образовательная программа – это программа образовательной и иной деятельности обучающегося, направленная на его личностное, профессиональное развитие, разработанная и реализуемая тьютором самостоятельно на основе личностных, образовательных, профессиональных интересов, потребностей и запросов» [32]. Под тьютором автор обозначает «обучающегося, разрабатывающего и реализующего в условиях тьюторского сопровождения индивидуальную образовательную программу». Где тьютором является «педагог, сопровождающий разработку (построение) и реализацию обучающимся индивидуальной образовательной программы», где основой является принцип индивидуализации образования. Работа тьютора и тьюторанта образует «движение тьютора вместе с изменяющейся личностью тьюторанта, рядом с тьюторантом, разрабатывающим и реализующим свою персональную индивидуальную образовательную программу; осуществление своевременной навигации возможных путей, при необходимости оказание помощи и поддержки» [25]. Таким образом, Т.М. Ковалёва связывает с понятием «индивидуальная образовательная программа» и тьюторское сопровождение педагога-наставника, оказывающего помощь и поддержку обучающемуся, но не навязывающего ему путь дальнейшего развития. При этом автором отдельно уточняется, что обучающийся выступает субъектом

образовательного процесса, который исходит из своих собственных ресурсов, разрабатывая собственную образовательную программу.

Е.В. Гончарова и Р.М. Чумичева рассматривают «индивидуальный образовательный маршрут» и «индивидуальную образовательную траекторию». Они разделяют позицию С.В. Воробьёвой и Н.А. Лабунской, где индивидуальный образовательный маршрут «это целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая обучающемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации» [19].

Сравнивая понятие «индивидуальная образовательная траектория» с понятием «индивидуальный образовательный маршрут», авторы делают следующий вывод: «индивидуальная образовательная траектория – сложное общее понятие, пришедшее в педагогику из физики. Оно обладает более широким значением, чем понятие «индивидуальный образовательный маршрут» [15].

В этой связи выстраивание индивидуальной образовательной траектории предполагает несколько направлений реализации: содержательный (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут), деятельностный (специальные педагогические технологии) и процессуальный (организационный аспект).

Т.А. Тимошина рассматривает понятие «индивидуальная образовательная траектория» с позиций антропоцентрического и компетентностного подходов: «Индивидуальная образовательная траектория студента – это индивидуальный путь в образовании, определяемый студентом совместно с преподавателем, организуемый с учетом мотивации, способностей, психических, психологических и физиологических особенностей обучающегося, а также социально-экономических и временных

возможностей субъекта образовательного процесса» [44]. В этом случае образовательная траектория студента определяется через слово «путь».

Т.А. Тимошина также отмечает, что понятие «индивидуальная образовательная траектория» тесно связано с понятием «индивидуальный образовательный маршрут» [58]. Разграничивая их, она опирается на толковый словарь под редакцией Д. Н. Ушакова, где «траектория» определяется как «путь движения какого-нибудь тела или точки», а «маршрут» – как «заранее намеченный путь следования с указанием основных пунктов» [60]. Исходя из этого, исследователь рассматривает индивидуальный образовательный маршрут как составную часть индивидуальной образовательной траектории. [20].

С.М. Бочкарёва вводит понятие «индивидуальная траектория развития», понимая под ней «линию движения студента в саморазвитии личности с присущими ей своеобразными, неповторимыми чертами» [12]. Этим определением автор подчеркивает связь процесса обучения с изменениями в личности студента. Они проявляются в изменении структуры учебной мотивации и иерархии мотивов; в формировании таких ценностных ориентаций, как интересная работа, познание, продуктивная жизнь, образованность, ответственность, эффективность в делах; в формировании готовности к саморазвитию и адекватной самооценки.

Н. А. Лабунская связывает построение образовательного пути студента с понятием «индивидуальный образовательный маршрут». Для того чтобы определить его содержание, автор вводит более широкое понятие – «обобщенный образовательный маршрут». Его она определяет, как «совокупность общих для массива студентов этапов, периодов, линий, характеризующих их продвижение при получении высшего образования и отражающих взаимодействие с образовательной средой» [33]. Другими словами, исследователь рассматривает обобщенный образовательный маршрут как множество и многообразие индивидуальных образовательных маршрутов. Индивидуальный образовательный маршрут, в свою очередь,

проявляется как одна из проекций обобщенного образовательного маршрута и существует как вариант пути (тип маршрута) восхождения к образованию. Н.А. Лабунская отражает в содержании понятия «индивидуальный образовательный маршрут» студента следующие аспекты: личностные позиции, показывающие его отношение к высшему профессиональному образованию, механизмы его выбора и способы получения.

М. А. Гринько вводит понятие «индивидуальная траектория обучения», раскрывая содержание понятия «индивидуальный образовательный маршрут». Ученый под индивидуальной траекторией обучения понимает «лично-ориентированную организацию учебной деятельности студента в вузе, предполагающую построение учебно-воспитательного процесса в контексте реализации индивидуальных устремлений, выработки жизненных стратегий, формирования основ индивидуально-творческого и профессионального развития личности студента» [21]. Он акцентирует внимание на образовательном процессе в вузе, в центре которого – студент. Отметим, что эта трактовка схожа с трактовкой Е. В. Гончаровой и Р. М. Чумичевой понятия «индивидуальная образовательная траектория». Подчеркивается, что учебный и воспитательный процессы являются составными частями образования в высшей школе. Тем самым М. А. Гринько расширяет рамки образовательного процесса в вузе, где воспитательный аспект обычно не особо учитывается.

Под индивидуальным образовательным маршрутом М.А. Гринько понимает «освоение студентом учебной программы с учетом его образовательного опыта, уровня индивидуальных потребностей и возможностей, обеспечивающих решение его образовательных проблем» [21]. Таким образом, индивидуальный образовательный маршрут в трактовке этого автора раскрывается через реализацию конкретным студентом индивидуальной траектории обучения. Выстраивая свой индивидуальный образовательный маршрут, студент осваивает учебную программу, исходя из своих возможностей и потребностей. В результате он восполняет свои

образовательные пробелы, получая те знания и умения, которые необходимы именно ему.

А.С. Гаязов разграничивает два понятия: «индивидуальная образовательная траектория» и «индивидуальный образовательный маршрут». Линия движения образовательной программы (траектория) приобретает конкретизацию в пути (маршруте). Также устанавливается, что понятие «образовательный маршрут» более широко используется в системе дополнительного образования [15].

А.В. Туркина начинает анализ с более общего понятия «образовательный маршрут», под которым понимает «заранее намеченный путь духовного следования человека, связанный с получением им высшего образования» [62]. Подчеркивается, что студент выстраивает основные этапы образовательного маршрута заранее и следует своему плану образовательного развития. Выражение «путь духовного следования» характеризует образовательный процесс как развитие личности и духовного мира студента, а также предполагает выстраивание образовательного процесса согласно личным устремлениям и желаниям. Конкретизация происходит в определении содержания понятия «индивидуальный образовательный маршрут». Он понимается как «путь освоения различных образовательных программ, самостоятельно прокладываемый студентом с целью самоопределения и самореализации при осуществлении преподавателем педагогической поддержки» [14]. Особое внимание обращено на выбор студентом необходимых ему образовательных программ из набора предлагаемых и способов их освоения (индивидуальный темп, формы и сроки сдачи необходимой отчетности).

Проведенный нами анализ показывает, что образовательная траектория зачастую понимается как более масштабный конструкт, чем образовательный маршрут, а движение студента в рамках образования обозначается как путь. Также считаем важным отметить: несмотря на то, что образование рассматривается как единство учебной и внеучебной сред, чаще детально

рассматривается учебное пространство вуза. Кроме того, приведенные выше формулировки не отражают того, что случается со студентами на первом курсе – в начале их образования и, как правило, затрагивают ориентацию и самоопределение студентов уже на старших курсах. В нашем же исследовании необходим термин, который сделает акцент в исследовании на студента первого курса, в частности на то, что с ним происходит и что он, как субъект своего образования, может предпринимать в направлении индивидуализации собственного образования. В этой связи нами в исследовании осознанно вводится понятие «линии собственного образования», требующее своего разъяснения.

Линия (от лат. *linea* — «льняная нить, шнур; линия») — протяжённый и тонкий пространственный объект; в переносном значении — цепь связанных друг с другом объектов. Линией называют воображаемую черту, соединяющую две точки или являющуюся границей пересечения двух поверхностей. Мы учитываем факт того, что студенту на первом курсе достаточно сложно определить реперные точки своего образования и сформулировать ожидания от каждого этапа, однако мы предполагаем, что студент первого курса может сформулировать индивидуальный идеальный образ себя в будущей профессиональной деятельности и с этой перспективы наметить свое движение в рамках образования исходя из личных ресурсов и имеющихся условий среды.

Таким образом, в нашем исследовании под линией собственного образования, будем понимать наполнение студентом содержательной, сущностной и деятельностной составляющих собственного образования, исходя из сформулированного индивидуального идеального образа себя в будущей профессиональной деятельности, личных ресурсов и условий образовательной среды. Тогда проектирование линии собственного образования будем понимать обоснование и наполнение содержательной и деятельностной составляющих собственного образования, исходя из

индивидуального идеального образа себя в будущей профессиональной деятельности, личных ресурсов и условий образовательной среды.

Выводы по первой главе

Таким образом, далее в нашем исследовании будем придерживаться следующих определений ключевых понятий:

– Субъектная позиция – единство сознания и деятельности человека, на высшем (индивидуализировано для каждого) уровне активности, целостности, системности, автономности, проявляющееся в системе отношений к себе, людям, окружающему миру.

– Субъектная позиция в образовании – система отношений, ценностно-смысловых установок, индивидуального опыта, личностных ресурсов, проявление активности в деятельности студента в рамках образования.

– Субъектная позиция студентов – единство сознания и деятельности студента в образовании, проявляющееся в устойчивости, автономности, целостности отношений к себе как к будущему профессионалу.

– Проектирование в образовании – это создание целесообразных форм деятельности, сознания и мышления студентов с помощью опережающих представлений, и дальнейшей реализации проектов.

– Линия собственного образования – это наполнение студентом содержательной, сущностной и деятельностной составляющих собственного образования, исходя из сформулированного индивидуального идеального образа себя в будущей профессиональной деятельности, личных ресурсов и условий образовательной среды.

– Проектирование линии собственного образования – это обоснование и наполнение содержательной и деятельностной составляющих собственного образования, исходя из индивидуального идеального образа себя в будущей профессиональной деятельности, личных ресурсов и условий образовательной среды.

Становление субъектной позиции студента как закономерный процесс внутренних изменений его ценностно-деятельностных отношений к образованию является сложным, длительным процессом. Становление ценностного отношения к образованию находится в границах ценностной значимости, показатели проявления признаков субъектной позиции лежат в границах активности и связаны с качеством организации студентом самостоятельной деятельности: определением ее смысла и целей, осознанным выбором и самостоятельной реализацией способов и средств достижения цели, анализом и оценкой получаемых результатов, рефлексии собственного опыта.

2 Юношеский возраст в контексте высшего образования

Время учёбы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт (Б.Г. Ананьева, А.В. Дмитриева, И.С. Кона, В.Т. Лисовского). Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах – целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности) [2].

Студенчество, по утверждению Б. Г. Ананьева, является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека [1]. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. Кроме того, в этот период происходит становление зрелых субъектных характеристик. Благодаря ориентации на духовное, личностное развитие, в юношеском возрасте происходит становление мировоззрения, смысловой системы и системы отношения человека к труду, самому себе, другим людям. В этом смысле, юношеский возраст является сенситивным периодом для развития субъектности как качества личности, способа бытия. Хотя в психологии до сих пор нет четких границ, которые определяют юность как возрастной период жизни, многие отечественные и зарубежные психологи признают, что она является этапом перехода от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни.

В юношеском возрасте включение в учебно-профессиональную деятельность, определение своего места в социуме и установление новых отношений в процессе профессионального самоопределения является базовой задачей возрастного и личностного развития человека. Таким образом, образовательное пространство становится тем местом, где наиболее активно и эффективно происходит становление субъектной позиции молодого человека – студента вуза.

Современные студенты – это молодые люди в возрасте от 18 до 25 лет. На сегодняшний день отсутствует единый подход к возрастной периодизации, выделению фаз развития взрослого человека. По международной классификации, завершение юности и начало взрослости начинается для женщины с 20 лет, а для мужчины – с 21 года. Следовательно, основная масса студентов завершает в период обучения в вузе свою фазу юности и переходит в фазу взрослости.

Слово «студент» – латинского происхождения, в переводе на русский означает «усердно работающий, занимающийся», то есть овладевающий знаниями. Студенчество в качестве отдельной возрастной и социально-психологической категории выделено в науке относительно недавно – в 1960-х годах ленинградской психологической школой под руководством Б. Г. Ананьева при исследовании психофизиологических функций взрослых людей. Как возрастная категория студенчество соотносится с этапами развития взрослого человека, представляя собой «переходную фазу от созревания к зрелости» и определяется как поздняя юность – ранняя взрослость (18 – 25 лет). Выделение студенчества внутри эпохи зрелости – взрослости основано на социально-психологическом подходе.

Рассматривая студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организованно объединенных институтом высшего образования», И.А. Зимняя выделяет основные характеристики студенчества, отличающие его от других групп населения высоким образовательным уровнем, высокой познавательной мотивацией, наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. В плане общепсихического развития студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом. Если рассматривать студенчество, учитывая лишь биологический возраст, то его следует отнести к периоду юности как переходному этапу развития человека между детством

и взрослостью. Поэтому в зарубежной психологии этот период связывают с процессом взросления [26].

Юность однозначно оценивается как этап завершения физического, полового созревания и достижения социальной зрелости и связывалась с взрослением, хотя представления об этом периоде развивались со временем, и в разных исторических обществах оно было отмечено различными возрастными границами.

И. С. Кон отмечал, что «возрастные категории во многих, если не во всех языках первоначально обозначали не столько хронологический, сколько социальный статус, общественное положение». Связь возрастных категорий с социальным статусом сохраняется и сейчас, когда предполагаемый уровень развития индивида данного хронологического возраста определяет его общественное положение, характер деятельности, социальные роли. Возраст испытывает на себе влияние социальной системы, с другой стороны, сам индивид в процессе социализации усваивает, принимает новые и оставляет старые социальные роли. К.А. Абульханова-Славская, указывая на социальную обусловленность зрелых возрастов, считает, что периодизация жизненного пути личности, начиная с юности, перестает совпадать с возрастной и становится личностной.

Психологическое содержание юности связано с развитием самосознания, решения задач профессионального самоопределения и вступления во взрослую жизнь. В ранней юности формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность, утверждается самостоятельность личности, выбор жизненного пути. В молодости человек утверждает себя в выбранном деле, обретает профессиональное мастерство и именно в молодости завершается основной этап профессиональной подготовки, а, следовательно, и студенческая пора [30].

2.1 Возрастные особенности юношеского возраста в контексте высшего образования

Юношеский возраст рассматривается в контексте завершения процессов психического развития и характеризуется как наиболее ответственный и критический возраст. Л. С. Выготский, который не рассматривал отдельно психологию юношеского возраста, впервые не включил его в детские возрасты, четко разграничив детство от взрослости «возраст от 18 до 25 лет составляет скорее начальное звено в цепи взрослых возрастов, чем заключительное звено в детском развитии». В отличие от всех ранних концепций, где юность традиционно оставалась в пределах детских возрастов, Л. С. Выготский назвал «началом зрелой жизни».

В своих работах А. В. Толстых отмечает не только физическую зрелость, но способность человека выдерживать тяжелые психические нагрузки, в том числе связанные с интеллектуальной деятельностью. Так фиксируется наивысшая степень развития следующих психических процессов: скорость оперативной памяти и переключения внимания, способность решать сложные интеллектуальные, когнитивные и жизненные задачи, возможно это обуславливает достижением высоких результатов. В этом возрасте человеку характерны такие процессы как самопознание и, как следствие самообразование, для этого разумеется включаются механизмы рефлексии, что впоследствии может привести к экзистенциальным размышлениям. Также важным в период юности является появление жизненных планов, в чем проявляется установка на сознательное построение собственной жизни как проявление начала поиска ее смысла [51].

Немаловажным для нашего исследования является факт того, что в юношеском возрасте впервые в самосознание осознанно входит фактор времени. Происходит расширение временной перспективы, что означает также сближение личного и исторического времени. Устремленность в будущее: стремление строить жизненные планы, осмысливать построение жизненной перспективы. По мере взросления и накопления опыта реальной

деятельности и общения складывается более реалистичная оценка собственной личности и возрастает независимость от мнения родителей и окружающих взрослых. Стремление познать себя приводит к саморефлексии, к углубленному самоанализу. Вырабатываются ценностные ориентации, складывается мировоззрение, формируется осознанное «обобщенное, итоговое отношение к жизни» (по С. Л. Рубинштейн), которое позволяет выйти на проблему смысла жизни.

Одновременно, юность характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью, реактивностью. Способы выражения эмоций становятся более гибкими и разнообразными, увеличивается продолжительность эмоциональных реакций. В юности заканчивается формирование механизмов внутреннего эмоционального торможения и способности избирательно реагировать на внешние воздействия. Расширяется круг личностно значимых отношений, которые всегда эмоционально окрашены. Сверстник выступает очень важным каналом получения специфической информации. Усвоение новых ролей и статусов, отработка коммуникативных навыков и стилей общения, осознание групповой принадлежности, автономия, эмоциональное благополучие и устойчивость.

Вместе с тем специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17 – 19 лет развита не в полной мере [18]. Нередки немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы. В. Т. Лисовский отмечает, что 19-20 лет – это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и нередких отрицательных проявлений.

Как в отечественной, так и в зарубежной психологической литературе отсутствует целостное представление о социально-психологических и субъектно-индивидуализированных закономерностях вхождения «вчерашнего» школьника во взрослую жизнь. Вхождение в мир взрослых, становление «авторства собственной жизни» предполагает изменение

детской системы отношений и ценностей субъекта на взрослую [28]. Реализация профессионального выбора и процесс вхождения в новую социальную ситуацию развития позволяет молодому человеку занять активную позицию в отношении своего образования, своей будущей профессии и жизни в целом. Данный этап в развитии личности позволяет «сжиться» с новой социальной ролью, только создав новую систему отношений и произведя коррекцию ценностей, которые будут приняты в данной общности. Развитие личности в изменяющейся среде, которой является период окончания школы, плавно протекающее в старших классах, претерпевает множественные изменения при переходе юноши в новый для него социальный институт – вуз.

Специфичность студенчества как социальной группы заключается в одинаковом отношении ко всем общественным формам собственности, его роли в общественной организации труда и частичном участии в производительном и непроизводительном труде. Как специфическая социальная группа она характеризуется особыми условиями жизни, труда и быта; социальным поведением и системой ценностных ориентации. В качестве основных черт, отличающих студенчество от остальных групп, выделяются социальный престиж, активное взаимодействие с различными социальными образованиями и поиск смысла жизни, стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям.

С этим периодом также связано начало «экономической активности», под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией – с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта.

Исходя из приведенного выше анализа, стоит отметить, что в юношеском возрасте происходит включение в учебно-профессиональную деятельность, определение своего места в социуме и установление новых отношений в процессе профессионального самоопределения является базовой задачей возрастного и личностного развития человека. Таким образом, образовательное пространство становится тем местом, где наиболее активно и эффективно происходит становление субъектной позиции молодого человека.

2.2 Задачи высшего образования на примере инженерных направлений подготовки

Исходя из размышлений и выводов, приведенных в предыдущем параграфе, акцентирующих внимание на таких новообразованиях юношеского возраста в период студенчества как самообразования, развитие рефлексии, критическая переоценка ранее сложившихся ценностей, появление жизненных планов, установка на сознательное построение собственной жизни, в том числе на будущую профессиональную деятельность и образование через ее призму. Данные особенности все больше актуализируют вопрос становления субъектной позиции студента, чем обуславливают задачи образования.

Обращаясь к Концепции долгосрочного социально-экономического формирования Российской Федерации на период до 2020 года [31] при определении стратегии формирования образования отмечается необходимость перехода от системы массового к индивидуализированному образованию, в котором значительная роль отводится личности. Важной целью образовательного процесса в вузах становится формирование таких личностных качеств студента как готовность к самостоятельному решению проблем в нестандартных ситуациях, способность работать в различных коллективах и командах, выстраивать продуктивную коммуникацию, понимать, как и где искать необходимую информацию и быть готовым

работать с ней, непрерывно заниматься самообразованием и осознавать социальную значимость своей деятельности.

Модернизация российского образования ознаменовалась переходом на двухуровневую систему обучения в вузах (бакалавриат и магистратура), введением понятия компетентностный подход в обучении, переносом акцента на результаты обучения. Ключевым моментом стало не только получение обучающимися знаний, умений и навыков, но и нацеленность на результат образования, где в качестве результата рассматривается способность выпускника действовать в различных проблемных профессиональных и жизненных ситуациях, устанавливать связь между знанием и ситуацией, способность найти подходы для решения проблемы, иными словами в виде компетенций [46].

Таким образом, с одной стороны мы наблюдаем необходимость создания условий для становления субъектной позиции, с другой зависимость от последней индивидуализации образования в целом. Одновременно отмечается важность формирования, развития качеств личности современного выпускника вуза, которые обозначены в образовательных стандартах как требования к результатам освоения образовательной программы и сформулированы в виде компетенций. Формирование компетенций, как правило, рассматривается в рамках учебной деятельности, позволяющей связать их с содержанием, формами, методами и средствами обучения в рамках вузовских дисциплин. Выделяют профессиональные, общепрофессиональные и универсальные (метапредметные) компетенции. И если первые соотносятся со фундаментальными знаниями в профессии, то универсальные компетенции общие для различных направлений подготовки включают в себе необходимые качества для востребованного выпускника вуза, в том числе будущего инженера.

В настоящее время в России изменяется характер требований к подготовке выпускников инженерного вуза. На первый план выдвигается

развитие творчески активной личности, актуализируется задача воспитания конкурентоспособного и креативного профессионала, способного принимать решения, нести ответственность и работать в быстро изменяющихся условиях [41]. Если еще тридцать лет назад необходим был инженер способный только работать с чертежами, то сегодня выпускник должен одновременно создать чертеж в различных электронных программах, представить его коллегам, установить с ними взаимодействие с позиции будущих потенциальных эффектов.

Подобная тенденция выдвижения требований к современному инженеру прослеживается и в мировом сообществе. Так Национальная Академия Инженерии, в докладе «The Engineer of 2020: Visions of Engineering in the New Century», сообщает о том, что сегодня необходимо не столько менять обучение инженера, как создавать условия для изменения его поведения, поскольку новые вызовы выходят за рамки определенных дисциплин и государственных границ. Именно поэтому ведущие инженерные университеты ориентированы не только включать так называемые STEM предметы, но и вводить в учебный процесс гуманитарные и социальные науки. При этом молодому поколению импонирует данная тенденция, так по материалам Wadwa Vivek [37] современные студенты мотивированы на поиск решений глобальных проблем и, как следствие, не нацелены на детальное изучение предметов узкой области.

Кроме того, внимание к качеству инженерного образования обостряется во всем мире по мере усложнения технологий, технических систем и усиления их роли в развитии экономики и общества в целом. Главной и довольно устойчивой проблемой в этой области является противоречие между требованиями стейкхолдеров (работодателей, включая производство, бизнеса, властных структур, родителей, студентов) и качеством подготовки специалистов в области техники и технологии. Причин устойчивости вышеуказанного противоречия несколько, они хорошо известны, носят как объективный, так и субъективный характер и по

существованию представляют собой современные вызовы, которые посылает внешний мир университетам и научно-образовательным сообществам.

Эффективным ответом на упомянутые вызовы является концепция CDIO (Conceive – Design – Implement – Operate), которая была выдвинута более 10 лет назад Массачусетским технологическим институтом (MIT), одним из ведущих инженерных вузов в мире. Внедрение данной концепции имеет своей целью удовлетворение требований работодателей к качеству подготовки специалистов и предполагает существенное корректирование учебных планов, образовательных программ и образовательных технологий, таким образом, чтобы дать возможность выпускникам инженерных программ получить за время обучения компетенции, которые существенно сократят период их адаптации к условиям производства. За последние 10 лет концепции CDIO последовали более 115 университетов Европы, Северной и Латинской Америки, Азии, Австралии, Новой Зеландии и Африки. В России наиболее ярких результатов внедрения данной концепции достигли Томский политехнический университет, Уральский федеральный университет, Сколковский институт науки и технологий, Московский политехнический университет, МАИ, МИФИ, МФТИ и другие.

Применение стандартов концепции CDIO в инженерном образовании позволяет существенно изменить подход к формированию и реализации образовательных программ, и включает в себя применение основной концепции CDIO на протяжении всего периода обучения; четкое описание универсальных и профессиональных компетенций, одобренных всеми участниками программы; учебный план, формирующий, кроме всего прочего, компетенции, позволяющие выпускнику создавать продукты и системы; включение в учебный план вводного курса по основам инженерной практики в области создания продуктов и систем; обеспечение участия студента в, как минимум, двух проектах по созданию изделий на различных уровнях; создание условий проектирования, близких к реальным условиям проектных организаций; обеспечение условий для интегрированного

характера подготовки специалиста (обучение, реальная работа); применение активного практического подхода при проведении занятий; обеспечение повышения компетентности ППС в области CDIO; создание и применение систем оценки успеваемости студентов как по усвоению ими дисциплинарных знаний, так и по их способности создавать новые продукты и системы; обеспечение оценки образовательной программы и образовательных технологий всеми стейкхолдерами.

Принципиальное значение для достижения эффективности образовательной программы, реализующей идеологию CDIO, имеет построение системы проектирования, обеспечивающей приобретение учащимися универсальных и профессиональных компетенций, позволяющих выпускнику вуза создавать и внедрять различные продукты и системы. Правильное формирование целей, задач и содержания проектов наряду с эффективной модернизацией учебного плана и рабочих программ дисциплин является действенным механизмом достижения нового результата: развитие критического мышления и способности решения неструктурированных проблем; развитие логического и системного мышления; развитие проектного мышления (инжиниринг); развитие сотрудничества; развитие воображения, творчества; развитие глобального мышления; активность студенчества и участие профессиональных сообществ в обучении.

Выводы по второй главе

Таким образом, в ходе исследования нами было выяснено, что в юношеском возрасте происходит включение в учебно-профессиональную деятельность, определение своего места в социуме и установление новых отношений в процессе профессионального самоопределения является базовой задачей возрастного и личностного развития человека. При этом, образовательное пространство становится тем местом, где наиболее активно и эффективно происходит становление субъектной позиции молодого человека – студента вуза.

Важнейшим новообразованием этого периода является развитие самообразования, появляется установка по отношению к самому себе, развитие рефлексии. Также важным в период юности является появление жизненных планов, в чем проявляется установка на сознательное построение собственной жизни, в том числе будущей профессиональной деятельности и собственного образования.

Нами было обнаружено противоречие, существующее в инженерном образовании, которое заключается в несоответствии выдвигаемых требований стейкхолдеров (работодателей, включая производство, бизнеса, властных структур, родителей, студентов) и качеством подготовки выпускников в области техники и технологии. А также было проанализировано реализуемое в Сибирском федеральном университете решение данного противоречия – современная образовательная концепция – CDIO (Conceive – Design – Implement – Operate).

3 Исследование становления субъектной позиции в образовании

Цель исследования – выявить особенности становления субъектной позиции студентов в образовании в специально созданных условиях.

Объект исследования – признаки субъектной позиции студентов в образовании.

Предмет исследования – проектирование, как условие становления субъектной позиции студентов в образовании.

Операциональная гипотеза исследования:

Становление субъектной позиции у студентов в образовании возможно при следующих условиях:

- Если студент с первого курса проблематизирует образ будущей профессии.

- Если студент с первого курса занимается проектированием в рамках будущей профессиональной деятельности.

Перечень использованных методик:

– Методика Куна – Макпартленда «Кто я» (в модификации В. И. Юрченко).

– Эссе «Мое будущее через 4, 6, 10 лет».

– Метод «Незаконченные предложения».

Методы обработки данных – методы математической статистики: непараметрический G-критерий знаков Оуэна, T-критерий Уилкоксона.

Выборка: студенты 1 курса инженерных направлений подготовки (ОП 13.03.01 Теплоэнергетика и теплотехника Политехнического института Сибирского федерального университета) в возрасте 18 – 19 лет, в количестве 26 человек, из них 20 мужчин и 6 женщин.

Этапы работы:

Этап 1. Исследование признаков субъектной позиции студентов относительно собственного образования на старте – в первые месяцы поступления в вуз.

Этап 2. Конструирование условий, необходимых для становления признаков субъектной позиции студентов в рамках образовательного процесса направления подготовки 13.03.01 «Теплоэнергетика и теплотехника»:

– Создание условий для проблематизации у студентов образа будущей профессии;

– Создание условий студентам для проектирования с учетом будущей профессиональной деятельности.

Этап 3. Внедрение сконструированных условий в образовательный процесс студентов 1 курса направления подготовки 13.03.01 «Теплоэнергетика и теплотехника» в течение одного года обучения.

Этап 4. Исследование признаков субъектной позиции при внедренных условиях в середине и по окончании годового курса обучения.

Важные для исследования конструкты:

– под субъектной позицией студентов будем понимать единство сознания и деятельности студента в образовании, проявляющееся в

устойчивости, автономности, целостности отношений к себе как к будущему профессионалу;

– под проектированием в образовании понимаем создание целесообразных форм деятельности, сознания и мышления студентов с помощью опережающих представлений, и дальнейшей реализации проектов.

Исходя из приведенных определений, вслед за учеными, рассматривающими субъектную позицию, а также учитывая мнение А.Г. Гогоберидзе, в нашем исследовании значимыми будут следующие признаки субъектной позиции студентов:

– ценностно-смысловое отношение к своему образованию (осмысление своего места; понимание и обнаружение своих дефицитов, связанных с получением образования; понимание необходимого содержания образования с проекции будущей профессиональной деятельности);

– осуществление выбора деятельности в рамках образования, проявление активности в ней;

– рефлексия собственного опыта, полученного в процессе обучения, осмысленности сделанных выборов в рамках своего образования.

3.1 Стартовое исследование признаков субъектной позиции студентов в образовании

Эмпирическая часть исследования была проведена с октября 2016 года по декабрь 2017 года. В исследовании принимали участие студенты группы ФЭ 16 – 01Б (группа студентов 26 человек, 1 курс направления подготовки 13.03.01 «Теплоэнергетика и теплотехника» Политехнического института Сибирского федерального университета).

Для исследования признаков субъектной позиции студентов относительно собственного образования на старте – в первые месяцы поступления в вуз, были использованы следующие методики:

1. Для анализа ценностно-смыслового отношения к собственному образованию была выбрана методика Куна – Макпартленда (в модификации В. И. Юрченко) «Кто я». Студентам предлагалось дать 20 ответов «Кто я?» и 20 ответов «Какой я?». При обработке данных методики учитывались следующие пункты:

- сколько всего ответов респондентами было дано в обозначенное время (что позволяет фиксировать уровень рефлексии респондента);
- количество положительно и отрицательно оцениваемых качеств (что показывает самооценку респондентов);
- наличие ответов, касающихся идентичности (выраженность косвенной идентичности: студент/ студентка; идентичность в отношении образования);
- наличие ответов, показывающих, групповую принадлежность в рамках образования;
- какое количество ответов было дано респондентами касательно выражения «Перспективного Я» с позиции получаемой профессии (в том числе прямые и косвенные упоминания о профессии).

Подробное описание методики Куна – Макпартленда (в модификации В. И. Юрченко) «Кто я» Приложение А.

Материалы исследования по проведенной методике Куна – Макпартленда (в модификации В. И. Юрченко) «Кто я» представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты по методике Куна – Макпартленда

	ответы "Кто Я"	ответы "Какой Я"	положит . кач-ва	отриц. кач-ва	косв. идентич	групповая принадлеж.	"Перспективно е Я"
1	13	15	7	0	0	0	0
2	12	11	9	1	0	0	1
3	16	18	13	4	0	0	0
4	10	7	5	0	0	0	0
5	17	20	4	2	0	0	0
6	20	13	14	2	1	0	0
7	19	18	11	0	0	0	0
8	19	13	8	3	2	1	1

9	16	18	13	0	0	0	0
10	17	11	10	1	0	0	0
11	16	19	6	2	0	0	0
12	17	7	3	0	0	0	0
13	20	20	9	1	1	1	1
14	19	18	3	4	0	0	0
15	16	9	7	0	0	0	0
16	20	20	9	4	0	0	0
17	17	15	13	0	1	0	0
18	20	20	8	3	0	0	0
19	20	19	5	0	0	0	1
20	18	20	5	4	0	0	0

Окончание таблицы 2

	ответы "Кто Я"	ответы "Какой Я"	положит . кач-ва	отриц. кач-ва	кось. идентич	групповая принадлеж.	"Перспективно е Я"
21	14	16	6	1	0	0	0
22	9	11	7	2	0	0	1
23	20	20	12	0	3	0	0
24	17	19	9	2	0	0	0
25	20	20	10	3	2	1	2
26	19	15	11	0	1	0	0

Анализ результатов, полученных с помощью методики показал, что:

- Уровень рефлексии отличается у респондентов, однако в целом (обобщая) можно сказать, что респонденты дают нужное количество ответов (от 17 до 20 по каждому вопросу), соответственно уровень рефлексии достаточно высокий.

- Самооценка у респондентов является адекватной (соотношение положительно оцениваемых качеств («дружелюбный», «добрый», «веселый») к отрицательно оцениваемым («неряшливый», «агрессивный») то есть («+» к «-») составляет приблизительно 80% на 20%), однако встречаются те, у которых самооценка неадекватно завышенная (количество положительно оцениваемых качеств по отношению к отрицательно оцениваемым («+» к «-») составляет 85-100%, то есть нет недостатков или их число достигает 15%).

- Рассматривая идентичность, стоит сказать, что у всех респондентов прямо выражена гендерная идентичность («парень»/ «мужчина», «девушка»), семейная («сын», «старший брат», «тетя»), дружба или круг друзей; однако

же косвенная идентичность («студент»/ «студентка») выражена только у семи респондентов и групповая принадлежность только у троих, притом, что чаще всего это безоценочные характеристики (только у троих респондентов отражено эмоциональное отношение: «хороший студент», «одна из лучших активистов»).

Профессиональная идентичность, выделяется только шесть респондентов из общего числа, они выражают «Перспективное Я» с позиции получаемой профессии («будущий энергетик» или «будущий работник ТЭЦ»), у остальных не выражена совсем – среди характеристик нет ни прямых, ни косвенных упоминаний профессиональной идентичности. Примеры ответов Приложение Б.

Особый интерес для исследования представляют результаты, которые показывают сколько респондентов в своих ответах упоминают о будущей профессии. В таблице 3 по каждому респонденту показано количество ответов данных по методике всего и количество упоминаний о профессии (рисунок 1 показывает долю респондентов от общего числа, которые упоминают о своей будущей профессии).

Таблица 3 – Результаты по методике Куна – Макпартленда

	Всего ответов	Упоминаний о профессии (% от общего количества ответов)
1	28	0
2	23	1 (4%)
3	34	0
4	17	0
5	37	0
6	33	0
7	37	0
8	32	1 (3%)
9	34	0
10	28	0
11	35	0
12	24	0
13	40	1 (3%)
14	37	0
15	25	0
16	40	0

17	32	0
18	40	0
19	39	1 (3%)
20	38	0
21	30	0

Окончание таблицы 3

	Всего ответов	Упоминаний о профессии (% от общего количества ответов)
22	20	1 (5%)
23	40	0
24	36	0
25	40	2 (5%)
26	34	0

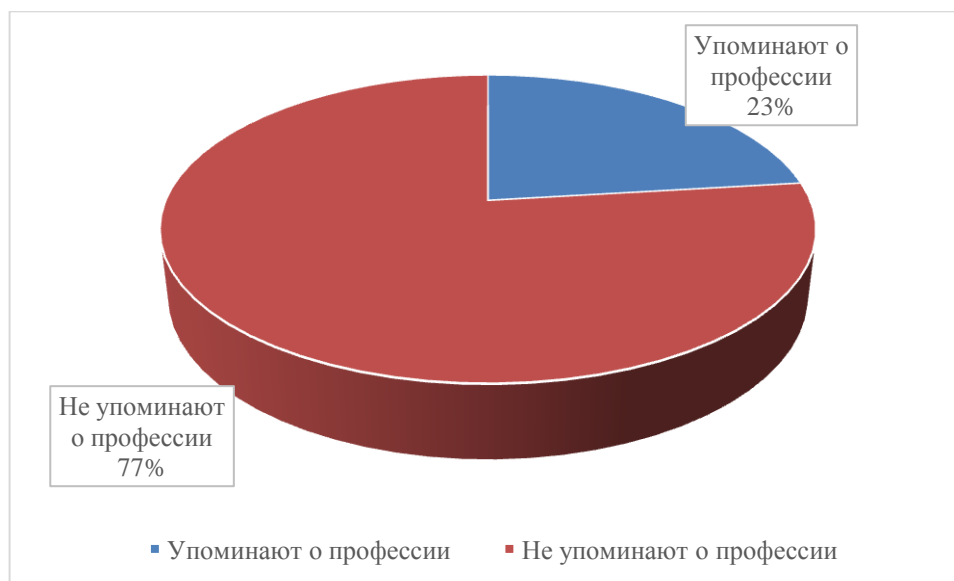


Рисунок 1 – Доля респондентов, которые упоминают о своей будущей профессии

Полученные результаты по данной методике позволяют нам сделать вывод, что только у шести студентов (23% от общего количества человек) имеется в фокусе получаемая профессия, только семь обозначают принадлежность к группе в образовании и позиционируют себя как студент вуза.

2. Для исследования наличия идеального индивидуального значимого образа в профессии студентам было предложено написать эссе «Мое будущее» (предполагающее представить себя через 4 года, через 6 лет и через 10 лет). Период был задан исходя из размышлений: 4 года – бакалавриат, 6 лет – бакалавриат и магистратура, 10 лет – промежуток времени, предполагающий получения опыта работы в профессии.

Респондентам была дана следующая инструкция: «Уважаемые студенты, предлагаем вам написать эссе на тему «Мое будущее через 4, 6 и 10 лет». Эссе – это сочинение небольшого объема и свободной форме, выражающее ваши индивидуальные впечатления и соображения по конкретной теме и заведомо не претендующее на определяющее или исчерпывающее объяснение. По объему оно должно быть не менее одной и не более трех страниц рукописного текста. На эту работу в вашем распоряжении имеется 30 минут».

Для анализа эссе за основу был взят метод семантического дифференциала [16] и выделялись следующие критерии:

- сколько человек упоминают в тексте свою профессию;
- сколько раз в тексте упоминается профессия;
- через какой период респондент видит себя в профессии: через 4, 6, 10 лет.

Перед проведением эссе мы предполагали, если получение профессии у респондента находится в фокусе, тогда можно ожидать в ответах формулировки следующего типа: «я – будущий инженер», «я и характеристика себя как профессионала», «я и качество, необходимое инженеру» (например, ответственность, мобильность, физическая выносливость и так далее). Методом изучения созданных студентами текстов был избран контент-анализ; единицами квантования и формализации определена направленность, обозначенная выше.

Результаты проведенного эссе «Мое будущее» отражены в таблице 4, где обозначены количество упоминаний о профессии и период (заданный в теме эссе период – 4, 6 или 10 лет).

Таблица 4 – Результаты по методике эссе «Мое будущее через 4, 6 и 10 лет»

	Количество упоминаний	Период
1	0	0

2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	0	0
6	1	4
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10	0	0
11	0	0
12	0	0
13	7	4
14	0	0
15	0	0
16	0	0
17	0	0
18	0	0
19	0	0
20	0	0
21	0	0
22	0	0
23	5	4,6
24	0	0
25	3	6
26	0	0

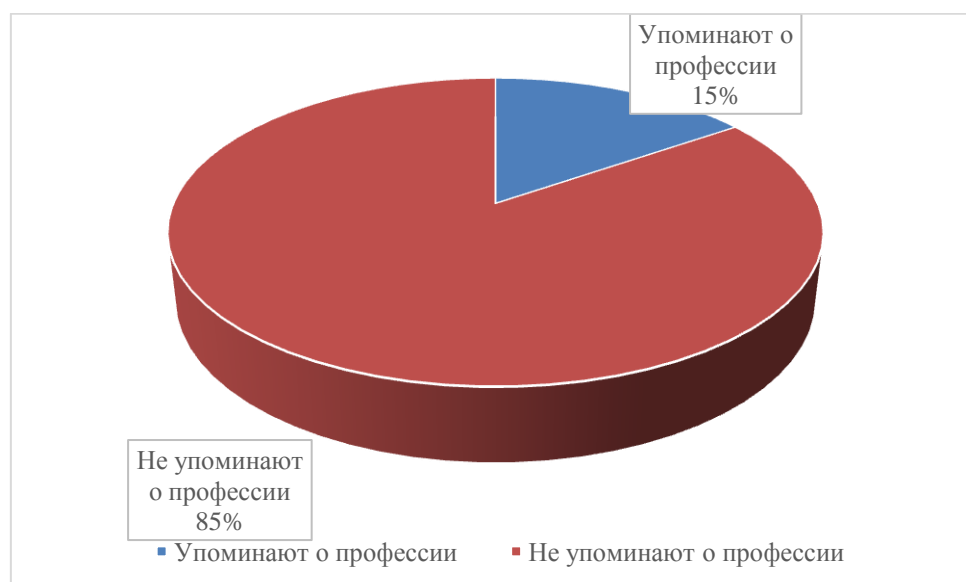


Рисунок 2 – Доля респондентов, которые упоминают о своей будущей профессии в эссе

Примеры эссе «Мое будущее через 4, 6 и 10 лет» в Приложении В.

Анализ эссе показал, что у большинства респондентов имеются достаточно абстрактные представления о своем будущем: четверо из опрошенных обозначили, что не видят смысла «загадывать» на такой период в будущее; трое опрошенных попытались спрогнозировать окончание бакалавриата, обозначив альтернативу – срочную службу в армии Российской Федерации; девять опрошенных обозначили, что видят себя работающими и имеющими те или иные материальные блага и семью, из них трое акцентировали внимание на желании открытия своего бизнеса (без обозначения области и конкретики); четверо человек обозначили, что видят себя, связавших жизнь с профессией, которую сейчас получают.

Полученные результаты по двум методикам показали, что несмотря на востребованность среди абитуриентов направления подготовки 13.03.01 Теплоэнергетика и теплотехника (проходной балл ЕГЭ абитуриентов с каждым годом повышается; имеется «очередь» на перевод с других инженерных направлений подготовки вуза; увеличение количества студентов, обучающихся на платной основе), у студентов первого курса не обнаруживается в фокусе получаемая профессия, у большинства отсутствует представление идеального образа себя как профессионала, также студенты не позиционируют себя как будущие инженеры, и не задумываются о возможностях образования через призму движения к профессии.

После двух проведенных методик в группе были организованы обсуждения, дискуссии, групповая работа, по следующим темам: образ инженера-теплоэнергетика, специфика деятельности инженера-теплоэнергетика, топ важных качеств теплоэнергетика, я – теплоэнергетик. Стоит отметить, что данная работа проходила без сопротивления со стороны студентов, была зафиксирована включенность каждого респондента.

3. Результаты проведенных методик, а также организованных обсуждений и дискуссий после, побудили нас сузить рамку исследования. Был выбран метод «Незаконченные предложения», который позволил определить, какие притязания в образовании имеются у студентов. В

частности, нами было выделено четыре фокуса, значимых в контексте исследования: «я сам», «я – преподаватели», «я – одноклассники», «я – материал» (фокусы являются шкалами), исходя из обозначенных фокусов было сформулировано 10 предложений, которые предлагалось студентам завершить:

1. В своем образовании я претендую...
2. При построении своего образования я учитываю...
3. В образовании я должен...
4. В своем образовании я готов...
5. В своем образовании я стремлюсь...
6. От своих преподавателей мне бы хотелось...
7. Со стороны преподавателей я не приемлю...
8. Мне бы хотелось обсуждать с моими одноклассниками...
9. От учебных дисциплин я ожидаю...
10. В проектной деятельности я стремлюсь...

Инструкция звучала следующим образом: «Перед вами список незаконченных предложений. Вам предлагается завершить каждое предложение одним или несколькими словами, вложив в него содержание характерное для вас. Выполняйте работу по возможности быстро. Завершайте начало предложения, не раздумывая, первым, что приходит в голову».

Обработка данных. Номера вопросов, соответствующих выделенным фокусам:

- «я сам» – вопросы 1 – 5;
- «я – преподаватели» – вопросы 6,7;
- «я – одноклассники» – вопрос 8;
- «я – материал» – вопросы 9,10.

Количественный анализ включал предварительную экспертную оценку содержательной составляющей каждого предложения. Для оценки ответов респондентов использовалась следующая шкала:

- 1 — содержательный ответ;
- 0 — отсутствие ответа;
- -1 — формальный ответ.

Мы предположили, что ответы, могут быть даны как формальные, так и содержательные (которые будут разворачивать содержание фокусов значимых в построении своего образования). В результате были определены фокусы, в которых преобладают содержательные ответы, и в которых либо ответы отсутствуют, либо даны формально.

Примеры предложений и варианты ответов с оценкой:

1. «я сам»:

– «В своем образовании я претендую на успешное окончание и поступление на работу в области энергетики» – «1».

– «В своем образовании я претендую на нормальные оценки» – «-1».

2. «я – преподаватели»:

– «От своих преподавателей мне бы хотелось получать материал к изучению предмета еще и в электронном виде» – «1»

– «От своих преподавателей мне бы хотелось прощения» – «-1»

3. «я – одногруппники»:

– «Мне бы хотелось обсуждать с моими одногруппниками книги и внеучебную жизнь» – «1»

– «Мне бы хотелось обсуждать с моими одногруппниками только занятие» – «-1»

4. «я – материал»:

– «От учебных дисциплин я ожидаю то что поможет в производственной практике и в финальной работе» – «1»

– «От учебных дисциплин я ожидаю узнать чего-нибудь интересное» – «-1»

Результаты полученных данных по методике приведены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты по методу «Незаконченные предложения»

	Я-сам	Я-преподаватель	Я-одногоруппники	Я-материал
1	2	-2	0	1
2	3	0	0	1
3	-4	1	0	0
4	1	0	1	-1
5	3	0	-1	-1
6	4	-1	0	-1
7	-4	0	-1	1
8	4	1	0	0
9	-3	1	1	2
10	-4	2	-1	-1
11	-4	1	1	-1
12	-4	0	1	-1
13	2	1	1	1
14	-3	0	0	0

Окончание Таблицы 5

	Я-сам	Я-преподаватель	Я-одногоруппники	Я-материал
15	2	1	-1	-2
16	1	-2	-1	2
17	-2	-1	0	-1
18	3	2	-1	1
19	-3	0	1	-1
20	-3	0	0	2
21	-4	0	1	2
22	2	-1	0	-1
23	4	1	1	2
24	0	2	-1	-1
25	4	2	0	0
26	-2	-1	0	2

Примеры ответов по методу «Незаконченные предложения» в Приложении Г.

По итогам проведения трех методик, представляется возможным составить общий профиль наличия признаков субъектной позиции в образовании у каждого респондента (таблица 6).

Таблица 6 – Сводная таблица по проведенным методикам

	Методика Куна			Эссе		Незаконченные предложения			
	ответы "Кто Я"	ответы "Какой Я"	Количество упоминаний	Количество упоминаний	Период	Я-сам	Я-преподаватель	Я-одногоруппники	Я-материал
1	13	15	0	0	0	2	-2	0	1
2	12	11	1	0	0	3	0	0	1
3	16	18	0	0	0	-4	1	0	0
4	10	7	0	0	0	1	0	1	-1
5	17	20	0	0	0	3	0	-1	-1
6	20	13	0	1	4	4	-1	0	-1
7	19	18	0	0	0	-4	0	-1	1
8	19	13	1	0	0	4	1	0	0
9	16	18	0	0	0	-3	1	1	2
10	17	11	0	0	0	-4	2	-1	-1
11	16	19	0	0	0	-4	1	1	-1

Окончание Таблицы 6

	Методика Куна			Эссе		Незаконченные предложения			
	ответы "Кто Я"	ответы "Какой Я"	Количество во упоминан ий	Количество упомин аний	Период	Я-сам	Я- препод аватель	Я- одногр упник и	Я- материал
12	17	7	0	0	0	-4	0	1	-1
13	20	20	1	7	4	2	1	1	1
14	19	18	0	0	0	-3	0	0	0
15	16	9	0	0	0	2	1	-1	-2
16	20	20	0	0	0	1	-2	-1	2
17	17	15	0	0	0	-2	-1	0	-1
18	20	20	0	0	0	3	2	-1	1
19	20	19	1	0	0	-3	0	1	-1
20	18	20	0	0	0	-3	0	0	2
21	14	16	0	0	0	-4	0	1	2
22	9	11	1	0	0	2	-1	0	-1
23	20	20	0	5	4	4	1	1	2
24	17	19	0	0	0	0	2	-1	-1
25	20	20	2	3	6	4	2	0	0
26	19	15	0	0	0	-2	-1	0	2

Исходя из таблицы, можно увидеть, что респондент под номером два дал всего 23 ответа по первой методике, и одно из них о будущей профессии; респондент номер шесть дает 33 ответа и в эссе говорит о профессии в будущем через 4 года; интересным являются ответы и эссе респондентов под номерами тринадцать, двадцать три и двадцать пять, так как наблюдается идентификация себя с будущей профессией, а в эссе упоминание о себе в будущей профессии повторяется семь, пять и три раза, притом последний уточняет, что в профессии хочет реализоваться после окончания магистраты через 6 лет. Респонденты под номерами девятнадцать и двадцать два идентифицируют себя в будущей профессии, однако не упоминают о ней в эссе.

Также из представленной сводной таблицы возможно составить профиль по каждому респонденту. В частности, респондент под номером 13 дал 40 ответов по первой методике, притом упоминание о будущей профессии фиксируется 7 раз; респондент номер шесть дает 33 ответа по первой методике и в эссе говорит о профессии в будущем через 4 года, однако в методе «Незаконченные предложения» дает формальные ответы;

респонденты под номерами двадцать три и двадцать пять, у которых по предыдущим методикам наблюдалась идентификация с будущей профессией, а в эссе упоминание о себе в будущей профессии было семь, пять и три раза, дали содержательные ответы в последней методике.

Для представления общей картины, в соответствии с каждой методикой все респонденты были распределены по группам исходя из выраженности признаков субъектной позиции относительно собственного образования:

1 группа – студенты у которых отсутствуют признаки субъектной позиции относительно собственного образования.

2 группа – студенты, у которых по одной из методик были зафиксированы признаки субъектной позиции.

3 группа – студенты, у которых имеются признаки субъектной позиции относительно собственного образования.

По методике Куна-Макпартленда, все студенты были распределены по группам следующим образом:

1 группа – студенты, у которых упоминание о профессии не наблюдается совсем;

2 группа – упоминают о профессии один раз;

3 группа – упоминают о профессии более одного раза.

По результатам эссе:

1 группа – ни одного упоминания о профессии;

2 группа – 1-2 упоминания о профессии;

3 группа – более 2-х упоминаний.

По методике «Незаконченные предложения». Так как в соответствии с этой методикой сумма баллов при учете всех предложений может колебаться от -10 до +10, то данный диапазон был разделен на 3 части:

1 группа – количество баллов от -10 до -4;

2 группа – количество баллов от -3 до +3;

3 группа – количество баллов от +4 до +10.

Таким образом, распределение студентов по группам представлено в таблице 7. При этом, если считать, что все три методики имеют равную значимость при обнаружении признаков субъектной позиции, то итоговую группу по результатам трех методик, можно определить, как среднее арифметическое (то есть для студента 1: $(1+1+3)/3=2$ группа).

Таблица 7 – Распределение студентов по группам на основе результатов проведенных методик

	Методика Куна	Эссе	Незаконченны ые предложения	Итоговая группа
1	1	1	2	1
2	2	1	3	2
3	1	1	1	1
4	1	1	2	1
5	1	1	2	1
6	1	2	2	2
7	1	1	1	1
8	2	1	3	2
9	1	1	2	1
10	1	1	1	1
11	1	1	1	1
12	1	1	1	1
13	2	3	3	3
14	1	1	1	1
15	1	1	2	1
16	1	1	2	1
17	1	1	1	1
18	1	1	3	2
19	2	1	1	1
20	1	1	2	1
21	1	1	2	1
22	2	1	2	2
23	1	3	3	2
24	1	1	2	1
25	3	3	3	3
26	1	1	2	1

В таблице 8 представлено соотношение групп по каждой методике.

Таблица 8 – Соотношение групп выраженности признаков субъектной позиции

Группа	Методика Куна	Эссе	Незаконченные предложения	Итоговая группа
1	20 (77%)	22 (85%)	8 (31%)	18 (69%)
2	5 (19%)	1 (4%)	12 (46%)	6 (23%)
3	1 (4%)	3 (11%)	6 (23%)	2 (8%)

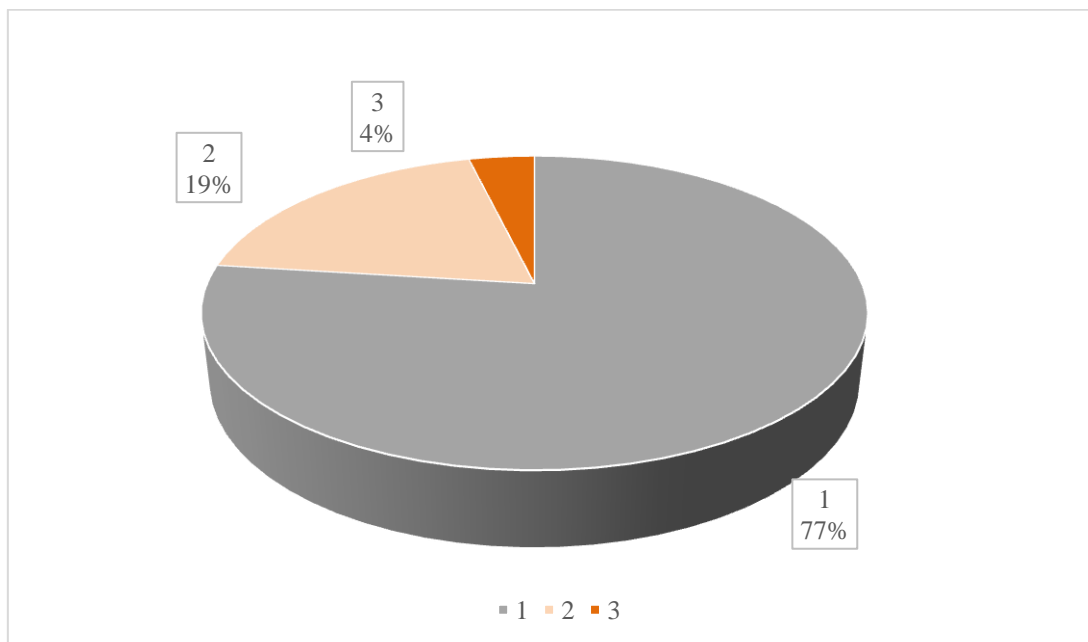


Рисунок 3 – Распределение групп по методике Куна-Макпартленда

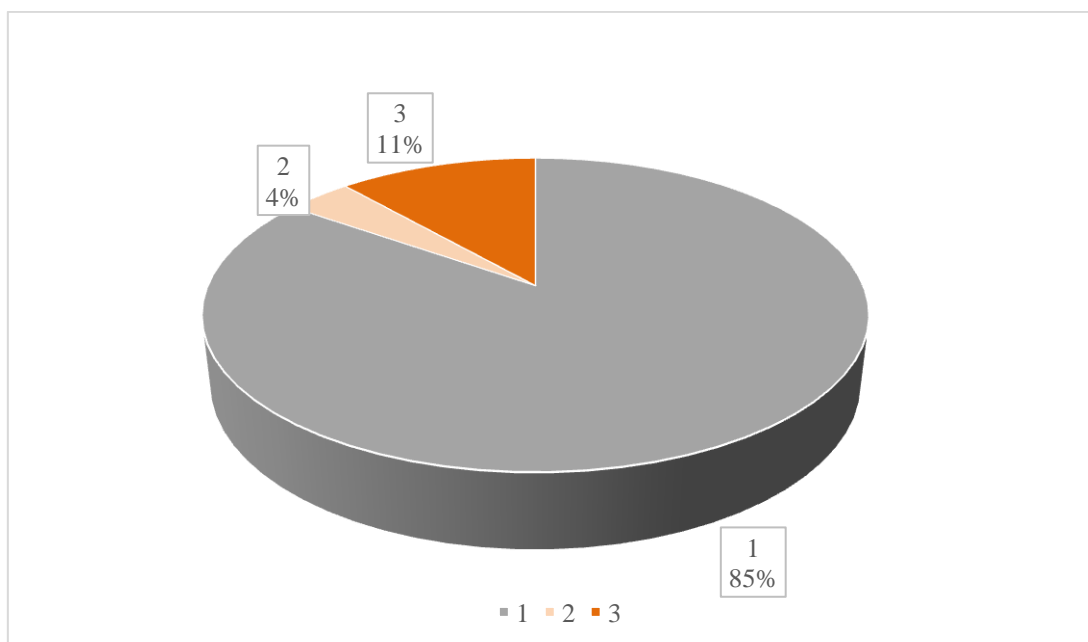


Рисунок 4 – Распределение групп по методике эссе

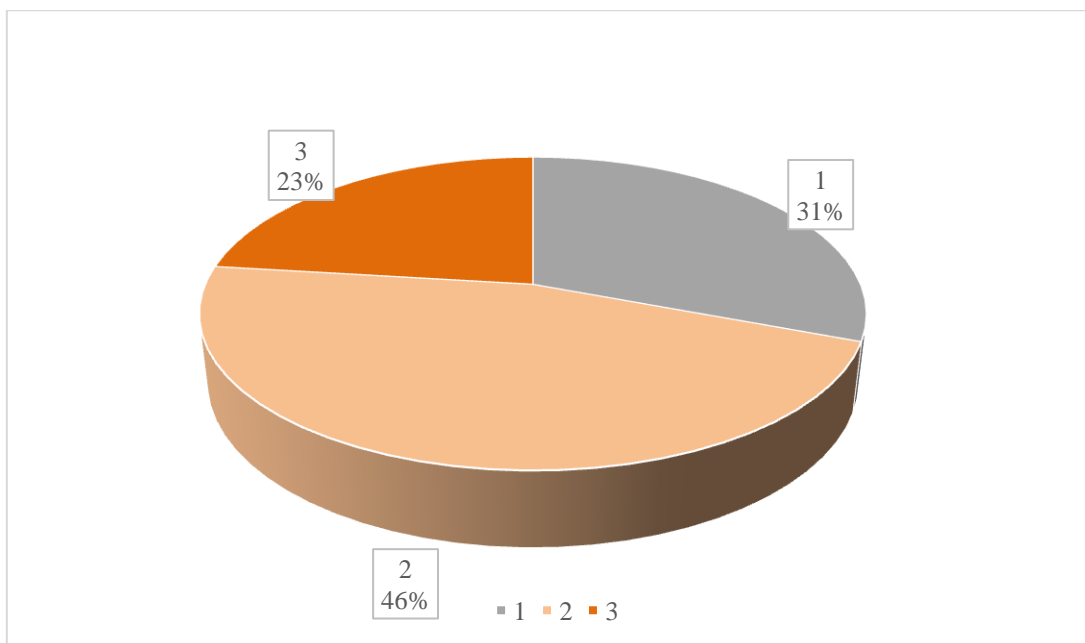


Рисунок 5 – Распределение групп по методике «Незаконченные предложения»

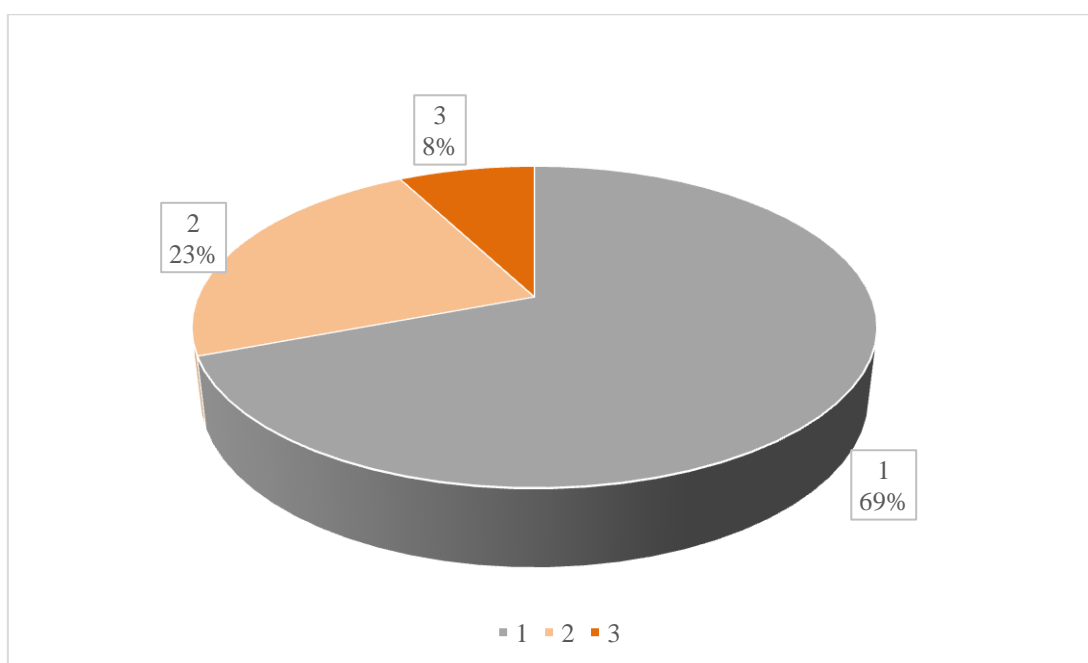


Рисунок 6 – Распределение групп с учетом всех проведенных методик

Проведенные методики позволили получить данные о том, что только у 8% от общего количества студентов фиксируется наличие признаков субъектной позиции относительно собственного образования на страте

обучения. Полученные данные подчеркивают актуальность следующих этапов исследования.

4. Анализ данных о включении в открытые среды

В данном случае нами фиксировалось включение студентов в открытые среды университета (как учебной, так и внеучебной сред). В частности, фиксировалось участие студентов в деятельности органа студенческого самоуправления – «Студенческий управляющий комитет кафедры», взаимодействие с Советами молодежи компаний – будущих потенциальных работодателей (участие предполагает, что студент берет на себя ответственность за выполнение той или иной задачи, самостоятельно планирует и организывает процесс деятельности, а также отвечает за полученный результат); информационная работа в рамках деятельности кафедры; освещение научной деятельности кафедры; профориентационная работа со школьниками физико-математического класса гимназии №1 «Универс». Направления деятельности органа студенческого самоуправления – «Студенческий управляющий комитет кафедры» отражены в Приложение Д.

Результаты данного метода исследования были интересны с точки зрения отслеживания динамики включения студентов в предлагаемые среды. В частности, было зафиксировано, что респонденты под номерами тринадцать и двадцать шесть вошли в состав органа студенческого самоуправления выпускающей кафедры, при том, респондент двадцать шесть взял на себя ответственность возглавить одно из направлений деятельности органа студенческого самоуправления. Также в работу представленного органа были включены респонденты, у которых не наблюдались признаки: номера шесть и восемнадцать. Остальные респонденты не проявили интерес.

На этом исследовании признаков субъектной позиции студентов относительно собственного образования на старте – в первые месяцы поступления в вуз было завершено. Проведенные методики показали, что только у 12% респондентов наблюдается наличие образа будущей

профессии, а также выражена симптоматика активности в достижении этого образа через проектирование собственного образования.

3.2 Конструирование и внедрение условий, необходимых для становления субъектной позиции в образовании

Этап конструирования и внедрения условий, предполагал несколько типов работы:

1. Диагностическая работа, которая проводилась в начале обучения, и в течение учебного года.

Здесь стоит пояснить, что данная диагностическая работа изначально планировалась одновременно как конструирующая и формирующая. В частности, подобранные методики позволили не только определить, находится ли получение образования в фокусе у студентов, есть ли у них представление об идеальном образе себя в будущем и связан ли этот образ с получаемой профессией, но одновременно проблематизировать эти вопросы у самих студентов. Мы предположили, что работа в рамках диагностических методик позволит студентам совершить шаг осмысления образования с проекции своего будущего, обнаружить имеющиеся дефициты и расогласования. Исходя из выдвинутого предположения, тема эссе была задана обширно как «Мое будущее» без уточнения профессии, методика «Незаконченные предложения» имела жесткий конструкт («я претендую», «я должен», «я стремлюсь», «я не приемлю», «я ожидаю»), и после проведенных методик, были организованы групповая работа, обсуждения и дискуссии.

2. Специально сконструированные способы работы.

Так, в учебный процесс направления подготовки 13.03.01 «Теплоэнергетика и теплотехника» Политехнического института Сибирского федерального университета была разработана и внедрена дисциплина «Основы деловых отношений». Она была составлена по критериям и в

соответствии с логикой становления субъектной позиции студентов в образовании:

- наличие заданий, приводящих к осмыслению своего места в образовании, пониманию и обнаружению своих дефицитов, связанных с получением образования, обоснование выбора деятельности в рамках образования с проекции будущей профессии;

- обеспечение среды, позволяющей осуществлять различные виды деятельности в образовательном процессе, а также самостоятельно проектировать линию собственного образования;

- наличие задач, обеспечивающих возможность рефлексии студентами собственного опыта, полученного в процессе образования.

Разработанная дисциплина включала два модуля:

1) «Проблематизация».

Модуль направлен: на оформление образа будущей профессии; обнаружение личных дефицитов и ресурсов, связанных с получением образования; осмысление своего места в образовании и своих стремлений, в образовании как движения к будущей профессии.

Модуль включал задания для студентов по изображению метафор своего будущего в профессии, групповое обсуждение, совместное создание (в форме художественного рисунка) образа будущего в профессии в группах по три человека с последующим обсуждением.

Также студентам предлагалось рассмотреть свое будущее в профессии через линию собственного образования, с удержанием фокусов: «я сам», «я – преподаватели», «я – одноклассники», «я – материал». В частности, были проведены проблематизирующие встречи, где ключевыми стали вопросы:

- необходимые и достаточные ресурсы в образовании для достижения идеального образа (что мне необходимо делать и что будет достаточным; какие возможности у меня есть);

- какие ресурсы предоставляет мне выпускающая кафедра, университет;

– какие должны быть отношения между преподавателем и студентом (одним из выводов является то, что преподавателю в сконструированной ситуации необходимо быть проводником или наставником в образовании);

– какая деятельность в рамках учебной и внеучебной сред необходима для достижения своего идеального образа в получаемой профессии.

Также, для студентов было организовано три встречи с представителями Советов молодежи компаний – партнеров кафедры, будущих работодателей. Две из них прошли на территории компаний. Данные встречи предполагали не только ответы работников компании на вопросы об условиях труда, особенностях профессии, сложностях производства (вопросы формулировали и задавали студенты), но совместную доработку метафор студентов своего будущего в профессии (доработка художественных рисунков).

Последовательность заданий и работы в рамках дисциплины представлены в Приложении Е.

2) «Проектирование».

Из проведенного в предыдущем разделе анализа выявлено, что учебная и внеучебная среды не противоречат друг другу, образуя единое образовательное пространство, которое имеют потенциал в создании условий, необходимых для становления признаков субъектной позиции студентов в образовании. Одним из рассмотренных условий является проектирование. Проектирование в образовании предполагает создание целесообразных форм деятельности, сознания и мышления студентов с помощью опережающих представлений, и дальнейшей реализации проектов.

Поскольку проектирование линии собственного образования – это обоснование и наполнение содержательной и деятельностной составляющих собственного образования, исходя из индивидуального идеального образа себя в будущей профессиональной деятельности, личных ресурсов и условий образовательной среды. Было включено в качестве технологии во второй

модуль социальное проектирование. Социальное проектирование нами рассматривается как индивидуальная или коллективная (групповая) деятельность обучающихся, целью которой является позитивное преобразование социальной среды и условий доступными для них средствами, значимым является социальный фактор. При этом социальная направленность нами была выбрана, поскольку позволяла удерживать два фокуса: работа в группе, проектирование своей жизни.

Содержание проектирования нами было задано рамками движения к будущей профессии через свое образование. Последовательность работы в рамках социального проектирования была осуществлена в соответствии с приведенной схемой Приложение Ж.

Работа в рамках социального проектирования была проведена с ноября по май 2016-2017 гг. Так, студентам было предложено инициировать и реализовать два социальных проекта: нужно было выбрать область и проблему, на решение которой будет направлен социальный проект. Область была задана с учетом следующих рамок: движение к будущей профессии через свое образование, связь с профессиональной отраслью, взаимодействие с представителями будущей профессии. Необходимо было самоопределиться, обозначить цель, этапы и пути реализации проекта, обозначить ожидаемые результаты, осуществить деятельность, которая позволит достичь ожидаемых результатов, оценить полученные результаты; оценить свое движение в проекте, полученный опыт, его применение значимость; описать, что хотелось бы совершить по завершению проекта в рамках образования.

В реализации второго модуля учебной дисциплины для нас было значимым, зафиксировать у студентов следующие проявления:

– При выборе области и проблемы проекта, последующего проектирования, обнаруживает ли студент свои дефициты в образовании; есть ли понимание необходимого содержания образования с проекции будущей профессиональной деятельности.

– Проявляет ли студент активность в процессе проектирования (берет ответственность за задачи, за реализацию проекта), обосновывает ли ее (личные амбиции, либо это необходимо для движения в рамках собственного образования).

– Рефлексия собственного опыта в процессе и по завершении проектирования, осмысленность выборов в рамках своего обучения и понимание последствий.

В конце учебного года по завершению учебного курса, были снова организованы встречи с представителями Совета молодежи компаний – партнеров, где студентами были представлены свои проекты и полученные по ним результаты.

3.3 Результаты исследования становления субъектной позиции в образовании

По завершению исследования в период с сентября по ноябрь 2017 года нами были повторно проведены диагностирующие методики: методика Куна – Макпартленда «Кто я» (в модификации В.И. Юрченко), эссе «Мое будущее через 4, 6, 10 лет», методика «Незаконченные предложения», результаты которых представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Сводная таблица по проведенным методикам

	Методика Куна-Макпартленда			Эссе		Незаконченные предложения			
	ответы "Кто Я"	ответы "Какой Я"	Количество упоминаний	Количество упоминаний	Период	Я-сам	Я-преподаватель	Я-одноклассники	Я-материал
1	16	15	0	2	4	2	2	1	1
2	10	13	1	0	0	-2	1	0	2
3	16	18	0	0	0	-1	2	0	1
4	17	18	1	0	0	1	1	1	0
5	19	20	1	2	4	1	1	0	2
6	20	15	1	2	4	1	-1	0	0
7	19	19	1	0	0	-1	-2	1	-2
8	19	12	1	1	0	-2	2	0	1
9	17	18	0	0	0	-2	0	-1	-2

10	19	18	1	1	0	-1	2	1	2
11	16	19	0	0	0	-3	2	0	-1
12	16	15	1	0	0	0	-1	0	-1
13	20	20	1	4	6	2	2	1	1
14	19	18	1	1	4	3	-1	0	-1
15	17	15	1	0	0	-3	-1	1	2
16	20	20	0	0	0	0	1	0	0
17	19	20	1	3	4	1	1	0	1
18	20	20	1	1	6	0	-1	0	-1
19	20	18	0	0	0	4	1	0	2
20	17	18	0	0	0	-1	-2	1	-2
21	17	19	1	0	0	4	-2	0	2

Окончание Таблицы 9

	Методика Куна-Макпартленда			Эссе		Незаконченные предложения			
	ответы "Кто Я"	ответы "Какой Я"	Количество упоминаний	Количество упоминаний	Период	Я-сам	Я-преподаватель	Я-одногруппники	Я-материал
22	13	10	0	0	0	2	1	1	-1
23	20	20	1	2	4	1	1	1	2
24	20	19	1	1	4	-1	1	1	-1
25	20	20	1	4	6	4	2	1	2
26	20	19	0	0	0	0	2	1	-1

Для большей наглядности обобщённые результаты отражены в виде диаграмм (рисунки 7,8).



Рисунок 7 – Доля респондентов, которые упоминают о своей будущей профессии по методике Куна – Макпартленда



Рисунок 8 – Доля респондентов, которые упоминают о своей будущей профессии в эссе

Таблица 10 – Распределение студентов по группам по результатам проведенных методик

	Методика Куна	Эссе	Незаконченные предложения	Итоговая группа
1	2	2	3	2
2	2	1	2	2
3	1	1	2	1
4	2	1	3	2
5	2	2	3	2
6	1	2	2	2
7	1	1	1	1
8	2	2	2	2
9	1	1	1	1
10	1	2	3	2
11	1	1	2	1
12	1	1	2	1
13	3	3	3	3
14	2	2	2	2
15	1	1	2	1
16	2	1	2	2
17	1	3	3	2
18	1	2	2	2
19	2	1	3	2

Окончание Таблицы 10

	Методика Куна	Эссе	Незаконченны ые предложения	Итоговая группа
20	1	1	1	1
21	1	1	3	2
22	1	1	3	2
23	2	2	3	2
24	1	2	2	2
25	3	3	3	3
26	2	1	2	2

Таблица 11 – Соотношение групп выраженности признаков субъектной позиции

Группа	Методика Куна	Эссе	Незаконченные предложения	Итоговая группа
1	14 (54%)	14 (54%)	3 (12%)	7 (27%)
2	10 (38%)	9 (35%)	12 (46%)	17 (65%)
3	2 (8%)	3 (11%)	11 (42%)	2 (8%)

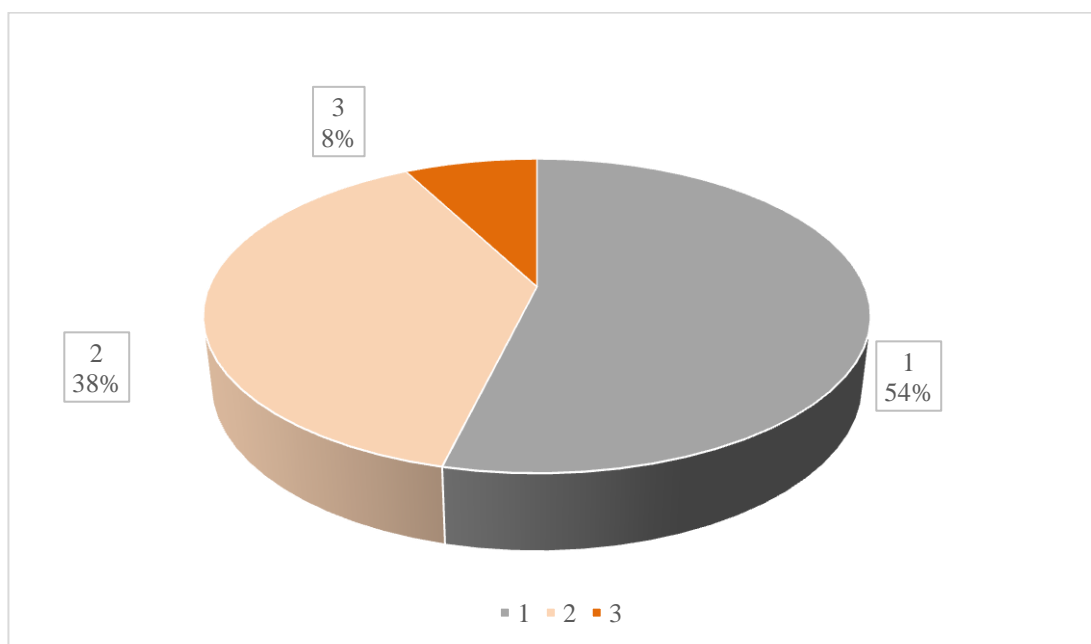


Рисунок 9 – Распределение групп по методике Куна-Макпартленда

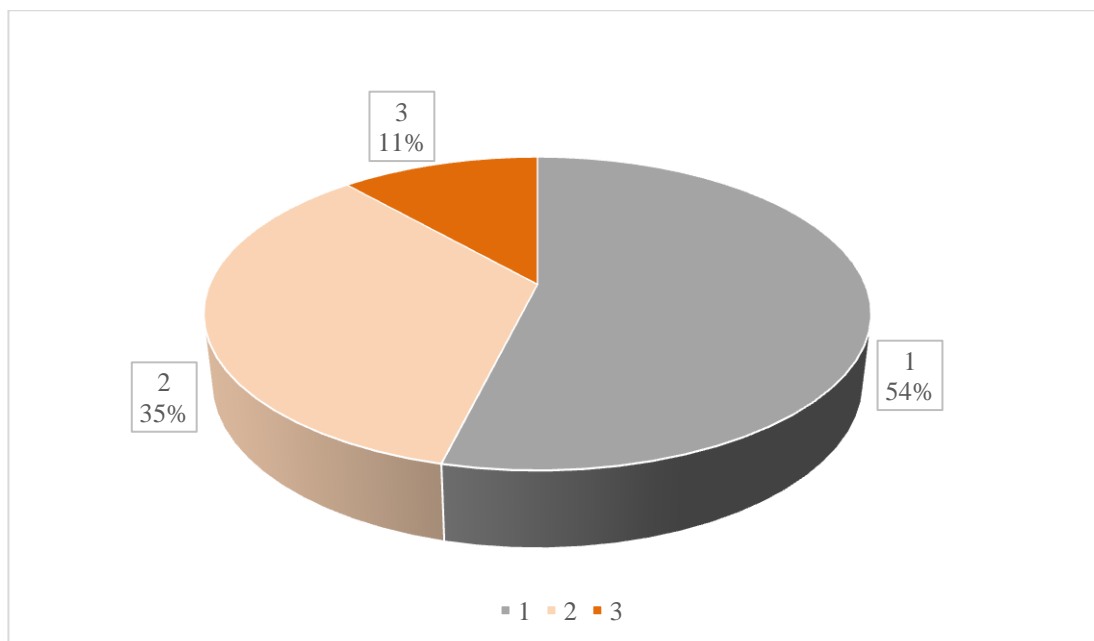


Рисунок 10 – Распределение групп по эссе

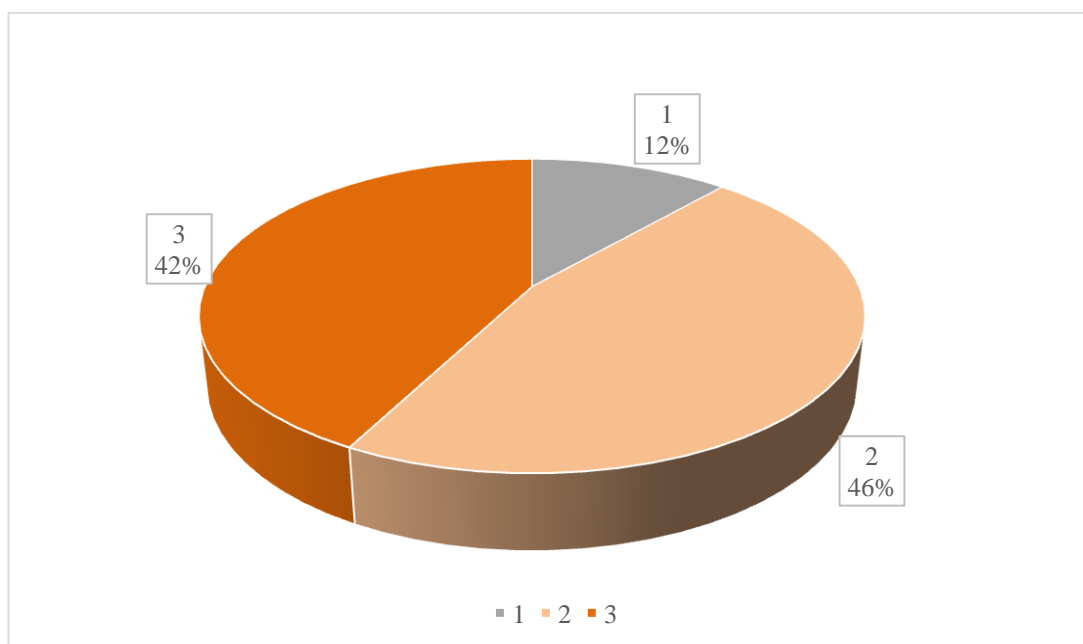


Рисунок 11 – Распределение групп по методике «Незаконченные предложения»

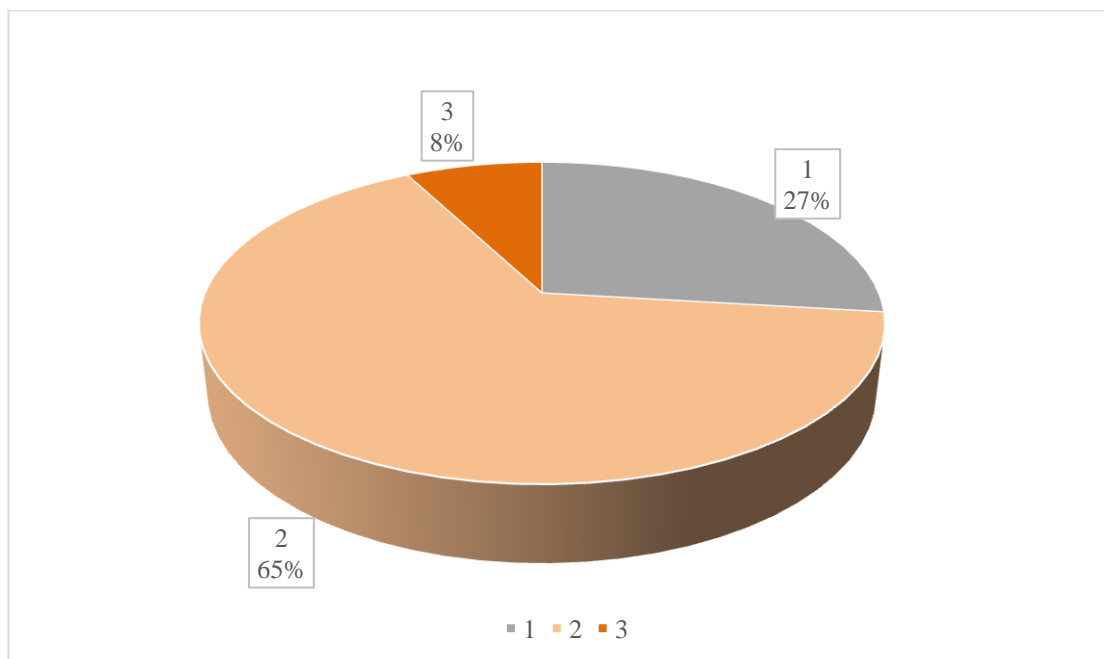


Рисунок 12 – Распределение групп с учетом всех проведенных методик

Для большей наглядности нами была составлена таблица 12, которая отражает динамику изменения групп выраженности признаков субъектной позиции студентов в образовании.

Таблица 12 – Динамика изменения групп выраженности признаков субъектной позиции

Группа	Методика Куна	Эссе	Незаконченные предложения	Итоговая группа
1	-6 (-23%)	-6 (-23%)	-17 (-65%)	-13 (-50%)
2	+5 (+19%)	+4 (+16%)	+7 (+27%)	+12 (+46%)
3	+1 (+4%)	+2 (+8%)	+10 (+38%)	+1 (+4%)

Анализируя полученные данные, отмечается следующая динамика:

- 1 группа, которую составили студенты, не проявляющие признаков субъектной позиции в образовании, сократилась в половину, то есть -50%.
- 2 группа, которая включает в себя студентов, выражающих часть признаков субъектной позиции, увеличилась на 46%, то есть 12 человек.
- 3 группа состоит из студентов, у которых зафиксировано наличие признаков субъектной позиции в образовании увеличилась на одного

человека, хотя упоминание о профессии студентами стало чаще.

Кроме того, по завершению нами фиксировалось количество содержательной активности со стороны студентов. В частности, был отмечен преподавателями других дисциплин факт того, что студенты начали задавать проблематизирующие вопросы, один из которых «зачем». Так, двое из студентов в индивидуальном порядке обратились к преподавателям за объяснением учебного плана (где особый интерес вызвало содержание выборных дисциплин), и задавали вопросы о возможности перехода на индивидуальный учебный план.

Также нами была зафиксирована активность во внеучебной деятельности: если на стартовом этапе исследования в деятельность органа студенческого самоуправления – «Студенческий управляющий комитет» кафедры включились только 4 человека, то на завершении исследования к концу ноября 2017 года уже 14 человек принимали участие в разных направлениях органа, притом 3 из них взяли на себя ответственность и роль руководителей трех направлений работы: «Профориентация», «СМИ» и работа с Советом молодежи ООО «Сибирская генерирующая компания». Также считаем значимым зафиксировать активность двух студентов, не вошедших в «Студенческий управляющий комитет» кафедры, включения в социальное проектирование первого курса набора 2017 года в качестве наставников проектов.

3.4 Статистическая оценка достоверности результатов исследования

В качестве критериев проверки результативности предпринятых мер для становления субъектной позиции студентов в образовании, были выбраны два критерия:

- G-критерий знаков Оуэна.
- T-критерий Уилкоксона [35].

Оба этих критерия служат для проверки наличия значимых ($p \leq 0,05$) различий между двумя наборами порядковых данных, полученных в разных условиях на одной и той же выборке участников (дизайн повторных измерений, измерения в нашем случае проходили в одной и той же учебной группе). Они показывают, является ли различие между ними достаточно большим, чтобы не считать его случайным. Отличие критерия знаков Оуэна заключается в том, что его можно применять даже в тех случаях, когда нет данных о величине различий при повторных измерениях, но можно определить направление сдвига. В нашем случае мы оперируем предварительно обработанными результатами экспериментальных данных – значениями групп становления признаков субъектной позиции студентов в образовании. При этом, положительный сдвиг по итогам двух измерение будет означать рост этих признаков.

Оценку по предложенным критериям проводили как для каждой методики отдельно (таблицы 13 – 16), так и по обобщенному показателю (таблица 17).

Чтобы удостовериться, что именно проводимая нами работа является тем условием, которое необходимо для становления признаков субъектной позиции, было проведено два среза в контрольной выборке студентов (в начале первого и второго курсов). В нее вошли студенты инженерных направлений подготовки (ОП 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника Политехнического института Сибирского федерального университета) в возрасте 18 – 19 лет, в количестве 17 человек, из них 5 мужчин и 12 женщин (таблица 18).

Таблица 13 – Вычисление критериев для методики Куна-Макпартленда

Студент	Методика Куна		Сдвиги	Абсолютные значения сдвигов	Ранги абсолютных сдвигов	Нетипичный сдвиг (с более редким знаком)
	до	после				
1	1	2	1	1	22	
2	2	2	0	0	9	
3	1	1	0	0	9	
4	1	2	1	1	22	
5	1	2	1	1	22	
6	1	1	0	0	9	
7	1	1	0	0	9	
8	2	2	0	0	9	
9	1	1	0	0	9	
10	1	1	0	0	9	
11	1	1	0	0	9	
12	1	1	0	0	9	
13	2	3	1	1	22	
14	1	2	1	1	22	
15	1	1	0	0	9	
16	1	2	1	1	22	
17	1	1	0	0	9	
18	1	1	0	0	9	
19	2	2	0	0	9	
20	1	1	0	0	9	
21	1	1	0	0	9	
22	2	1	-1	1	22	r
23	1	2	1	1	22	
24	1	1	0	0	9	
25	3	3	0	0	9	
26	1	2	1	1	22	
Сумма рангов					351	
Число нулевых сдвигов			17			
Число типичных сдвигов			8			
Число нетипичных сдвигов $G_{\text{эмп}}$			1			

Окончание Таблицы 13

Студент	Методика Куна		Сдвиги	Абсолютные значения сдвигов	Ранги абсолютных сдвигов	Нетипичный сдвиг (с более редким знаком)
	до	после				
Сумма ненулевых сдвигов			9			
$G_{\text{крит}} (p = 0.05)$			1			
$G_{\text{крит}} (p = 0.01)$			0			
Вывод по критерию G	Значимо					
Сумма нетипичных рангов $T_{\text{эмп}}$						22
$T_{\text{крит}} (p = 0.05)$						110
$T_{\text{крит}} (p = 0.01)$						84
Вывод по критерию T	Сверхзначимо					

Таблица 14 – Вычисление критериев для эссе

Студент	Эссе		Сдвиги	Абсолютные значения сдвигов	Ранги абсолютных сдвигов	Нетипичный сдвиг (с более редким знаком)
	до	после				
1	1	2	1	1	21,5	
2	1	1	0	0	9	
3	1	1	0	0	9	
4	1	1	0	0	9	
5	1	2	1	1	21,5	
6	2	2	0	0	9	
7	1	1	0	0	9	
8	1	2	1	1	21,5	
9	1	1	0	0	9	
10	1	2	1	1	21,5	
11	1	1	0	0	9	
12	1	1	0	0	9	
13	3	3	0	0	9	

Окончание Таблицы 14

14	1	2	1	1	21,5	
15	1	1	0	0	9	
16	1	1	0	0	9	
17	1	3	2	2	26	
18	1	2	1	1	21,5	
19	1	1	0	0	9	
20	1	1	0	0	9	
21	1	1	0	0	9	
22	1	1	0	0	9	
23	3	2	-1	1	21,5	r
24	1	2	1	1	21,5	
25	3	3	0	0	9	
26	1	1	0	0	9	
Сумма рангов					351	
Число нулевых сдвигов			17			
Число типичных сдвигов			8			
Число нетипичных сдвигов $G_{\text{эмп}}$			1			
Сумма ненулевых сдвигов			9			
$G_{\text{крит}} (p = 0.05)$			1			
$G_{\text{крит}} (p = 0.01)$			0			
Вывод по критерию G	Значимо					
Сумма нетипичных рангов $T_{\text{эмп}}$						21,5
$T_{\text{крит}} (p = 0.05)$						110
$T_{\text{крит}} (p = 0.01)$						84
Вывод по критерию T	Сверхзначимо					

Таблица 15 – Вычисление критериев для методики «Незаконченные предложения»

Студент	Незаконченные предложения		Сдвиги	Абсолютные значения сдвигов	Ранги абсолютных сдвигов	Нетипичный сдвиг (с более редким знаком)
	до	после				
1	2	3	1	1	16,5	
2	3	2	-1	1	16,5	r
3	1	2	1	1	16,5	
4	2	3	1	1	16,5	
5	2	3	1	1	16,5	
6	2	2	0	0	5	
7	1	1	0	0	5	
8	3	2	-1	1	16,5	r
9	2	1	-1	1	16,5	r
10	1	3	2	2	25	
11	1	2	1	1	16,5	
12	1	2	1	1	16,5	
13	3	3	0	0	5	
14	1	2	1	1	16,5	
15	2	2	0	0	5	
16	2	2	0	0	5	
17	1	3	2	2	25	
18	3	2	-1	1	16,5	r
19	1	3	2	2	25	
20	2	1	-1	1	16,5	r
21	2	3	1	1	16,5	
22	2	3	1	1	16,5	
23	3	3	0	0	5	
24	2	2	0	0	5	
25	3	3	0	0	5	
26	2	2	0	0	5	
Сумма рангов					351	
Число нулевых сдвигов			9			
Число типичных сдвигов			12			

Окончание Таблицы 15

Студент	Незаконченные предложения		Сдвиги	Абсолютные значения сдвигов	Ранги абсолютных сдвигов	Нетипичный сдвиг (с более редким знаком)
	до	после				
Число нетипичных сдвигов $G_{\text{эмп}}$			5			
Сумма ненулевых сдвигов			17			
$G_{\text{крит}} (p=0.05)$			4			
$G_{\text{крит}} (p=0.01)$			3			
Вывод по критерию G	Незначимо					
Сумма нетипичных рангов $T_{\text{эмп}}$						82,5
$T_{\text{крит}} (p=0.05)$						110
$T_{\text{крит}} (p=0.01)$						84
Вывод по критерию T	Сверхзначимо					

Таблица 16 – Вычисление критериев для методики «Незаконченные предложения» с использованием итоговых баллов

Студент	Незаконченные предложения		Сдвиги	Абсолютные значения сдвигов	Ранги абсолютных сдвигов	Нетипичный сдвиг (с более редким знаком)
	до	после				
1	1	6	5	5	20	
2	4	1	-3	3	13	r

Продолжение Таблицы 16

3	-3	2	5	5	20	
4	1	3	2	2	8	
5	1	4	3	3	13	
6	2	0	-2	2	8	r
7	-4	-4	0	0	1,5	
8	5	1	-4	4	17,5	r
9	1	-5	-6	6	22	r
10	-4	4	8	8	25	
11	-3	-2	1	1	4,5	
12	-4	-2	2	2	8	
13	5	6	1	1	4,5	
14	-3	1	4	4	17,5	
15	0	-1	-1	1	4,5	r
16	0	1	1	1	4,5	
17	-4	3	7	7	23,5	
18	5	-2	-7	7	23,5	r
19	-3	7	10	10	26	
20	-1	-4	-3	3	13	r
21	-1	4	5	5	20	
22	0	3	3	3	13	
23	8	5	-3	3	13	r
24	0	0	0	0	1,5	
25	6	9	3	3	13	
26	-1	2	3	3	13	
Сумма рангов					351	
Число нулевых сдвигов			2			
Число типичных сдвигов			16			
Число нетипичных сдвигов $G_{эмп}$			8			
Сумма ненулевых сдвигов			24			
$G_{крит}(p=0.05)$			7			

Окончание Таблицы 16

Студент	Незаконченные предложения		Сдвиги	Абсолютные значения сдвигов	Ранги абсолютных сдвигов	Нетипичный сдвиг (с более редким знаком)
	до	после				
$G_{\text{крит}} (p = 0.01)$			5			
Вывод по критерию G	Незначимо					
Сумма нетипичных рангов $T_{\text{эмп}}$						114,5
$T_{\text{крит}} (p = 0.05)$						110
$T_{\text{крит}} (p = 0.01)$						84
Вывод по критерию T	Незначимо					

Таблица 17 – Вычисление критериев для обобщенного показателя

Студент	Итоговая группа		Сдвиги	Абсолютные значения сдвигов	Ранги абсолютных сдвигов	Нетипичный сдвиг (с более редким знаком)
	до	после				
1	1	2	1	1	21	
2	2	2	0	0	8	
3	1	1	0	0	8	
4	1	2	1	1	21	
5	1	2	1	1	21	
6	2	2	0	0	8	
7	1	1	0	0	8	
8	2	2	0	0	8	
9	1	1	0	0	8	

Продолжение Таблицы 17

Студент	Итоговая группа		Сдвиг и	Абсолютны е значения сдвигов	Ранги абсолютны х сдвигов	Нетипичны й сдвиг (с более редким знаком)
	до	после				
10	1	2	1	1	21	
11	1	1	0	0	8	
12	1	1	0	0	8	
13	3	3	0	0	8	
14	1	2	1	1	21	
15	1	1	0	0	8	
16	1	2	1	1	21	
17	1	2	1	1	21	
18	2	2	0	0	8	
19	1	2	1	1	21	
20	1	1	0	0	8	
21	1	2	1	1	21	
22	2	2	0	0	8	
23	2	2	0	0	8	
24	1	2	1	1	21	
25	3	3	0	0	8	
26	1	2	1	1	21	
Сумма рангов					351	
Число нулевых сдвигов			15			
Число типичных сдвигов			11			
Число нетипичных сдвигов $G_{эмп}$			0			
Сумма ненулевых сдвигов			11			
$G_{крит} (p = 0.05)$			2			
$G_{крит} (p = 0.01)$			1			
Вывод по критерию G	Сверхзначимо					

Окончание Таблицы 17

Студент	Итоговая группа		Сдвиг и	Абсолютные значения сдвигов	Ранги абсолютных сдвигов	Нетипичный сдвиг (с более редким знаком)
	до	после				
Сумма нетипичных рангов $T_{эмп}$						0
$T_{крит} (p = 0.05)$						110
$T_{крит} (p = 0.01)$						84
Вывод по критерию T	Сверхзначимо					

Таблица 18 – Вычисление критериев для эссе

Студент	Эссе		Сдвиги	Абсолютные значения сдвигов	Ранги абсолютных сдвигов	Нетипичный сдвиг (с более редким знаком)
	до	после				
1	1	1	0	0	5,5	
2	2	1	-1	1	14	r
3	1	1	0	0	5,5	
4	1	1	0	0	5,5	
5	1	1	0	0	5,5	
6	3	2	-1	1	14	r
7	2	1	-1	1	14	r
8	1	2	1	1	14	
9	1	1	0	0	5,5	
10	2	2	0	0	5,5	
11	1	2	1	1	14	
12	1	1	0	0	5,5	
13	1	2	1	1	14	
14	1	1	0	0	5,5	
15	1	2	1	1	14	
16	1	1	0	0	5,5	
17	1	1	0	0	5,5	

Окончание Таблицы 18

Студент	Эссе		Сдвиги	Абсолютные значения сдвигов	Ранги абсолютных сдвигов	Нетипичный сдвиг (с более редким знаком)
	до	после				
Сумма рангов					153	
Число нулевых сдвигов			10			
Число типичных сдвигов			4			
Число нетипичных сдвигов $G_{\text{эмп}}$			3			
Сумма ненулевых сдвигов			7			
$G_{\text{крит}} (p = 0.05)$			0			
$G_{\text{крит}} (p = 0.01)$			0			
Вывод по критерию G	Незначимо					
Сумма нетипичных рангов $T_{\text{эмп}}$						42
$T_{\text{крит}} (p = 0.05)$						41
$T_{\text{крит}} (p = 0.01)$						27
Вывод по критерию T	Незначимо					

Таким образом, анализ каждой из методик исследования по G-критерию знаков Оуэна и T-критерию Уилкоксона показал статистическую значимость полученных результатов ($p \leq 0,05$). Исключение возникло только для методики «Незаконченные предложения», где значение G-критерия оказалось в зоне незначимости полученных результатов ($p > 0,05$), а по T-критерию Уилкоксона результаты следует отнести к сверхзначимым ($p < 0,01$). Такая противоречивость значений критериев побудила нас отказаться от предварительного деления студентов по группам в зависимости от набранных баллов, а выполнять расчет критериев непосредственно на основании исходных баллов (таблица 16). В результате вычисленные

значения обоих критериев показали, что статистической разницы в распределении баллов нет ($p > 0,05$).

Анализ результатов по показателю, обобщающему все методики показал, что оба критерия демонстрируют сверхзначимость ($p < 0,01$) полученных результатов, а тот факт, что одна из трех методик не выявила разницы между результатами исходного и конечного результатов исследования, может свидетельствовать о том, что она является не эффективной. Однако, метод «Незаконченные предложения» имеет потенциал в использовании в анализе притязаний студентов в образовании.

Анализ контрольной группы студентов (таблица 18) показал, что несмотря на кажущееся увеличение количества студентов, упоминающих о своей профессии (с четырех до шести) данные изменения нельзя считать статистически значимыми ($p > 0,05$), что демонстрируют оба из рассматриваемых критериев. При этом, один из них был тот же респондент, что обозначал свою профессию на старте исследования, остальные не упоминали о профессии в предыдущем эссе.

Это дает право заключить, что в контрольной группе не участвующей в программе исследования не обнаружено признаков субъектной позиции, и сконструированные условия являются результативными для становления субъектной позиции студентов в образовании. Гипотеза исследования подтверждена.

Выводы по третьей главе

Результаты по каждому из этапов работы составили:

1. На первом этапе исследования признаков субъектной позиции студентов относительно собственного образования на старте – в первые месяцы поступления в вуз, были получены следующие результаты. Проведенные методики позволили получить данные о том, что только у 8% от общего количества студентов фиксируются признаки субъектной позиции относительно собственного образования. А также было замечено, что только

у 12% респондентов наблюдается наличие образа будущей профессии, и выражена симптоматика активности в достижении этого образа через проектирование собственного образования.

2. На втором этапе были сконструированы условия в рамках образовательного процесса направления подготовки 13.03.01 «Теплоэнергетика и теплотехника». В частности, были рассмотрены методики, позволяющие проблематизировать образ будущей профессии; а также в рамках учебной дисциплины была спланирована работа, предполагающая социальное проектирование, удерживающего фокус будущей профессиональной деятельности.

3. Третий этап предполагал внедрение сконструированных условий в образовательный процесс студентов 1 курса направления подготовки 13.03.01 «Теплоэнергетика и теплотехника» в течение одного года обучения. Поставленные задачи этапа были выполнены в полном объеме.

4. Четвертый этап позволил исследовать признаки субъектной позиции при внедренных условиях в середине и по окончании годового курса обучения. Анализируя полученные данные отмечается следующая динамика: студентов, проявляющих признаки субъектной позиции относительно образования, увеличилась на 46,2%, анализ каждой из методик исследования по G-критерию знаков Оуэна и T-критерию Уилкоксона показал статистическую значимость полученных результатов. Что позволяет сделать вывод о том, что сконструированные условия являются результативными для становления субъектной позиции студентов в образовании. Поскольку операциональная гипотеза исследования была подтверждена. Это позволяет согласиться с утверждением, которое вынесено в общую гипотезу исследования, однако для точного подтверждения нуждается в продолжении исследования.

Общие выводы по исследованию

Таким образом, полученные результаты исследования показали динамику в становлении признаков субъектной позиции студентов, за счет

создания условий в образовании, которые предполагали занятия проблематизирующие у студента своей образ будущей профессии, а также проектирование в рамках будущей профессиональной деятельности. Подтверждение тому находим в результатах проведенных исследований и в тех эффектах, которые были зафиксированы в процессе наблюдения.

Однако, несмотря на полученные результаты, мы понимаем, что срок включающий 1,5 года для разворачивания исследования не является исчерпывающим. Также разработанные и внедренные условия не являются единственными и достаточными. Стоит отметить, что мы не исключаем факторов ситуативности, возможности включенности студентов в различные среды как в рамках университета, так и вне его.

Кроме того, на наш взгляд, не стоит исключать влияние личности преподавателя, которая может стать значимой в оформлении идеального образа будущей профессии студентов, либо вызвать обратную реакцию – сопротивления, как отдельной дисциплины, так и в целом освоении студентом своей профессии. В этой связи имеет смысл говорить о продолжении исследования в обозначенном направлении, а также о его расширении – включенности преподавателей других дисциплин, а также разворачивания исследования на других инженерных направлениях подготовки проекта CDIO.

Сконструированные условия являются результативными для становления субъектной позиции студентов в образовании. Поскольку операциональная гипотеза исследования была подтверждена, возможно согласиться с утверждением, которое вынесено в общую гипотезу исследования, но для точного подтверждения нуждается в продолжении исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель магистерской диссертации по выявлению особенностей становления субъектной позиции студентов относительно собственного образования в специально созданных условиях достигнута.

Задачи исследования выполнены в полном объеме.

Теоретическая часть исследования показала достаточно большое количество трудов ученых, рассматривающих понятия «субъект», «субъектность», «субъектная позиция». Опираясь на проведенный анализ, были определены основные конструкты, являющиеся ключевыми для исследования:

– Субъектная позиция – единство сознания и деятельности человека, на высшем (индивидуализировано для каждого) уровне активности, целостности, системности, автономности, проявляющееся в системе отношений к себе, людям, окружающему миру.

– Субъектная позиция в образовании – система отношений, ценностно-смысловых установок, индивидуального опыта, личностных ресурсов, проявление активности в деятельности студента в рамках образования.

– Субъектная позиция студентов – единство сознания и деятельности студента в образовании, проявляющееся в устойчивости, автономности, целостности отношений к себе как к будущему профессионалу.

В ходе исследования нами было выяснено, что в юношеском возрасте происходит включение в учебно-профессиональную деятельность, определение своего места в социуме и установление новых отношений в процессе профессионального самоопределения является базовой задачей возрастного и личностного развития человека. При этом, образовательное пространство становится тем местом, где наиболее активно и эффективно происходит становление субъектной позиции молодого человека – студента вуза.

Также были проанализированы потенциальные условия в образовании, которые необходимы для становления субъектной позиции студентов. Основным для исследования было рассмотрено проектирование. В исследовании проектирование в образовании понимается как создание новых целесообразных форм деятельности, сознания и мышления людей с помощью

опережающих представлений, а затем путем реализации проекта, связанный с прогнозированием, планированием, моделированием. Под проектированием линии собственного образования понимаем обоснование и наполнение содержательной и деятельностной составляющих образования.

В ходе проведения эмпирической части исследования включение в программу со стороны участников было без сопротивления, в результате исследования была обнаружена динамика в количестве участников, демонстрирующих признаки субъектной позиции. Анализ методик исследования по G-критерию знаков Оуэна и T-критерию Уилкоксона показал статистическую значимость полученных результатов, что позволило подтвердить операциональную гипотезу.

В работе нашли отражение конструкты становления субъектной позиции студентов инженерных направлений подготовки в рамках международного проекта CDIO, рассмотрены особенности проектирования как достаточного условия для становления субъектной позиции студентов в образовании.

В перспективе видится возможность усиления результатов работы через кооперацию с другими преподавателями программы, в частности в разработке и внедрении проектирования, предполагающего как реализацию междисциплинарных проектов студентами, так и проектированием, осуществляемым самими преподавателями. Также продвижение работы возможно через детальное изучение потенциала и внедрение других условий с уже реализованным условием – проектирование.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. II. / Под ред. А. А. Бодалева и др. – Москва : Педагогика, 1980. – 288 с.
2. Анисимов, О. С. Рефлексивная акмеология : учеб. пособие / О. С. Анисимов; под ред. А. П. Деркача. – Москва : Издво РАГС, 2008. – 215 с.
3. Анцыферова, Л. И. Личность в динамике: некоторые итоги расследования / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – Т.13. – 1992. – №5. – С.12– 25.
4. Батаршев, А. В. Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности: практическое руководство по психологической диагностике : сборник материалов / А. В. Батаршев. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 208 с.
5. Бедерханова, В. П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Бедерханова Вера Павловна. – Краснодар, 2002. – 413 с.
6. Бердникова, В. М. Субъектность человека с разным типом характера : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Бердникова Валентина Михайловна. – Москва. 2014. – 201 с.
7. Битянова, Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии. Аналитический обзор : сборник материалов / Н. Р. Битянова. – Москва : РГБ, 2009. – 46 с.
8. Блинова, Ю. Л. Формирование субъектной позиции педагога на этапе самоактуализации: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Блинова Юлия Леонидовна. – Казань, 2007. – 250 с.
9. Бодалев, А. А. Общая психодиагностика : учеб. пособие / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. – Санкт-Петербург : Изд-во «Речь», 2000. – 440 с.
10. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : учебное пособие / Л. И. Божович. – Москва-Воронеж, 1995. – 349 с.

11. Болотов, В. А. Система оценки качества российского образования / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефимов // Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 22–43.

12. Бочкарёва, С. М. Методы, средства и технологии в тьюторском сопровождении индивидуальной траектории развития студента / С. М. Бочкарёва // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : сборник статей 2-й Международной науч.-прак. конференции. – Рязань, 2010. – С. 320–325.

13. Бурков, В. Н. Как управлять проектами: учеб. пособие для студентов / В. Н. Бурков, Д. А. Новиков. – Москва, 1997. – 128 с.

14. Буякас, Т. М. Основания и условия профессионального становления студентов-психологов / Т. М. Буякас // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14 «Психология». 2005. – № 2. – 135 с.

15. Гаязов, А. С. Индивидуальные траектории образования личности / А. С. Гаязов // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14 «Психология». – 2007. – № 6. – С. 117–123.

16. Глухов, В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. Москва : АСТ : Астрель, 2005. – 351 с.

17. Гогоберидзе, А. Г. Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Гогоберидзе Александра Гивевна. – Санкт-Петербург, 2012. – 370 с.

18. Головей, Л. А. Практикум по возрастной психологии: учебное пособие / Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 688 с.

19. Гончарова, Е. В. Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров: сборник статей / Е. В. Гончарова, Р. М. Чумичева // Вестн. НГГУ. – 2012. – № 2. – С. 3–11.

20. Горлова, Н. В. К вопросу об особенностях психологической готовности к профессиональной деятельности на начальном и завершающем этапах профессионального образования / Н. В. Горлова // Современные

проблемы психологии развития и образования человека: сборник материалов / под. ред. В. Н. Скворцова. – Санкт-Петербург, 2010. – 282 с.

21. Гринько, М. А. Проектирование индивидуальных траекторий обучения иностранному языку студентов педагогических вузов: сборник статей / М. А. Гринько // Вестн. Адыгейск. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. – 2011. – № 3. – С. 18–22.

22. Дунаева, Н. И. Психологическая структура субъектности как личностного свойства студента – будущего специалиста социальной педагогики: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Дунаева Нина Ивановна. – Сочи, 2006. – 205 с.

23. Дью Джон. Демократия и образование: пер. с англ. / Джон Дьюи. Школа и общество. – Москва.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.

24. Зарецкий, Ю. В. Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования / Ю. В. Зарецкий // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – № 2. – С. 110–128.

25. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования / Зеер, Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 74–82.

26. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Москва: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 477 с.

27. Знаков, В. В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия / В. В. Знаков // Психологический журнал. – 2003. – №2. – С. 95–106.

28. Исаев, Е. И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах: научный сборник / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. Москва : Изд-во ПСТГУ, 2013. – 432 с.

29. Исаков, М. В. Субъектность как высшая психическая функция / М.В. Исаков // Современные гуманитарные исследования. – 2007. – №6 (19) – С. 10 – 12.

30. Каменская, Е. Н. Психология развития и возрастная психология: конспект лекций / Е. Н. Каменская. Изд. 2-е, перераб. и доп. – Ростов на Дону: Феникс, 2007. – 121с.

31. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 : года офиц. текст. – Москва : Маркетинг, 2013. – 19 с.

32. Курденкова, О. П. Образование длиною в жизнь: внешние и внутренние конструкты личностной мотивации / О. П. Курденкова // Вестн. МГИМО-Университета. – 2015. – № 1. – С. 257–262.

33. Лабунская, Н. А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия / Н. А. Лабунская // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. – 2002. – № 3. – С. 79–90.

34. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: сборник научных трудов / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл: Изд. центр «Академия», 2004. – 304 с.

35. Математические основы психологии. Практикум решения психологических задач: учеб. пособие с применением методов математической статистики / Авт.-сост.: Е. В. Фалунина. – Братск: изд-во ГОУ ВПО «БрГУ», 2008. – 305 с.

36. Матяш, Н. В. Психология проектной деятельности школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Матяш Николай Валентинович. – Москва, 2000. – 52 с.

37. Международные стандарты: EQUASE (TEMPUS), CDIO, ABET, SEFI : офиц. текст. – Москва : Маркетинг, 2016. – 112 с.

38. Мякишев, С. Л. Информационно-образовательная среда вуза как фактор формирования профессиональной компетентности будущих педагогов : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мякишев Сергей Леонидович. – Киров, 2007. – 164 с.

39. Олпорт, Г. В. Становление личности (избранные труды): сбник статей / Г. В. Олпорт. – Москва, 2001. – 183 с.

40. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъективной активности / Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности: учеб. пособие – Москва – Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. – 232с.

41. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года : офиц. текст. – Москва : Маркетинг, 2012. – 57 с.

42. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика : учеб. пособие для вузов / В. И. Панов. – Санкт-Петербург : Изд-во «Питер», 2007. – 352с.

43. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : монография / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А.Е. Петров. – Москва, 2005. – 98 с.

44. Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов / под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. – Москва : Издво «Институт психологии РАН», 2008. – 589 с.

45. Прыгин, Г. С. О понятиях «субъект деятельности» и «субъект жизнедеятельности» с позиций субъектной регуляции // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Междунар. конф., посв. 80-летию А. В. Брушлинского / отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. А. Сергиенко. – Москва : Институт психологии РАН, 2013. Т. 1. – С. 156–159.

46. Пряжников, Н. С. Психологический смысл труда : учеб. пособие / Н. С. Пряжников – Москва : Ин-т практ. психологии, 1997. – 352 с.

47. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 2001. – 438 с.

48. Психология индивидуального и группового субъекта : научный сборник / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. – Москва : ПЭР СЭ, 2002. – 368с.

49. Психология развивающейся личности: учебное пособие / под ред. А. В. Петровского. – Москва, 1987. – 240 с.

50. Равен Дж. Теория и практика современных зарубежных образовательных систем: хрестоматия / сост. В. К. Загвоздкин. – Москва: АНО ПЭБ, 2008. – С. 44–74.

51. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста : сборник материалов / Долджин К. – Санкт-Петербург : Изд-во «Питер», 2012. – 816 с.

52. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: учеб. пособие / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Изд-во «Питер», 2000. – 359 с.

53. Сергиенко, Е. А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности / Е.А. Сергиенко // Психологический журнал – 2013. – Т. 34, № 2. – С. 5–16.

54. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: сборник трудов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва: Школьная пресса, 2000. – 416 с.

55. Степанский, В. И. О формировании субъектного эталона как функционального звена системы саморегуляции деятельности / В. И. Степанский, О. А. Конопкин, И. Л. Энгельс // Вопросы психологии. – 1983. – №6. – С. 109–114.

56. Субъект, личность и психология человеческого бытия : научный сборник / под ред. В. В. Знакова и З. И. Рябикиной. – Москва : Издательство «Институт РАН», 2005. – 384с.

57. Татенко, В. А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы / В. А. Татенко // Психологический журнал – 1995. – № 3. – С.18 – 21.

58. Тимошина, Т. А. Концепция выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента / Т. А. Тимошина // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: сб. ст. 2-й Междунар. науч. – прак. кон. (Рязань, 7–9 окт. 2010 г.). Рязань, 2010. – С. 315–320.

59. Туркина, А. В. Исследование готовности студентов к выбору индивидуального образовательного маршрута / А. В. Туркина // Человек и образование. 2006. – № 6. – С. 68–71.

60. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка. / Д. Н. Ушаков. – Можайск: Буколика: РООССА, 2008. – 334 с.

61. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями на 7 марта 2018 года : офиц. текст. – Москва : Маркетинг, 2012. – 223 с.

62. Федорова, Ю. А. Профессиональное самоопределение студентов высшей школы / Ю. А. Федорова // Педагогическое образование в России. 2011. – № 1. – С. 16–23.

63. Чечель, И. Д. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И. Д. Чечель // Директор школы. – 1998. № 3. – С. 24-30.

64. Эльконин, Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – С. 22–27.

65. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе : сборник материалов / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 1996. – 96 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Методика Куна – Макпартленда «Кто я» [4].

Методика «Кто Я?» представляет собой не стандартизированное самописание с открытой формой и (в некоторых модификациях) количеством ответов. Методика была предложена в 1954 году М. Куном и Т. Мак-Партландом, и имеет несколько модификаций на русском языке.

Тест создан на основе Я-концепции Манфреда Куна. Теоретической основой методики служат концепции социальных ролей и ролевого поведения, в рамках которых задается и способ самовосприятия человека как носителя этих ролей. Этот факт находит свое отражение в самоописаниях испытуемых. В то же время личности свойственно рефлексировать и свои психологические характеристики, свое место не только в социальном мире, но и в мире в целом. Поэтому методика охватывает не только ролевые аспекты, но все сферы представлений человека о своей личности и ее ядре – «Я». Наиболее часто для анализа ответов испытуемых применяются следующие категории группировок: группы принадлежности, тип родства, основные занятия, черты характера, интерперсональный стиль, устремления и др.

Проблемы, связанные с маскировкой истинного самовосприятия, предъявлением в эксперименте социально желательных стереотипов, в подобных минимально формализованных методиках стоят достаточно остро. Еще Л.С. Выготский отстаивал отчет испытуемого в качестве объективного метода исследования психических явлений при условии специальной организации опроса.

На теоретическом уровне предполагается, что, оперируя идеальными представлениями о себе, испытуемый не дает меньше информации об особенностях своего самовосприятия, поскольку представления о том, каким человек хочет быть в глазах окружающих.

Продолжение приложения А

Модификация В.И. Юрченко.

В.И. Юрченко отмечает, что при всей простоте исполнения, тест достаточно сложный в обработке и интерпретации результатов. Как известно, М.Кун и Т.Мак-Партланд ответы на вопросы «Кто Я?» предлагают классифицировать на категории: объективные и субъективные. Примером первой могут быть такие ответы, как студент, девушка, мужчина, дочка и пр. Примером субъективных категорий, являются следующие ответы: счастливая, усталый, веселый, симпатичный.

Легко заметить, что объективные категории обозначаются словами, которые отвечают на вопрос кто? а субъективные – какой? При этом абсолютное большинство ответов респондентов относятся к объективной категории. Кроме этого, замечена склонность респондентов «вычерпывать запас своих объективных характеристик до того, как будут (если вообще будут) называть характеристики субъективные». Юрченко объясняет это не столько особенностями структуры и содержания «Образа – Я» респондента, сколько особенностями субъективной семантики вопроса «Кто Я?» (особенно учитывая, что в оригинальной методике - на английском языке - класс прилагательных отсутствует, как отсутствует и вопросительное слово «Какой?»). Включая дополнительный вопрос «Какой Я?», исследователь исходил из предположения, что объективная семантика (система значений языка) вопроса «Кто Я?» как в украинском, так и в русском языке требует, как правило, именительных ответов, которые выражаются словом-существительным. Вопрос «Какой Я?» требует ответов, выражающихся прилагательными и причастиями. В тоже время, Юрченко указывает, что «семантическое поле» индивида определяется не только объективной семантикой слова (вопрос «Кто Я?»), а и ассоциацией на этот стимул (субъективная семантика вопроса «Кто Я?»)

Процедура проведения.

Продолжение приложения А

Модификация В.И. Юрченко «Двадцать утверждений самоотношения».

В модификации Юрченко испытуемый должен написать по 20 ответов на вопрос «Кто Я?» и 20 на вопрос «Какой Я?». Таким образом, количество ответов увеличивается, несколько увеличивается и время проведения (15 минут). Также в этой модификации несколько другие принципы интерпретации (см. ниже).

Интерпретация количества ответов.

По количеству ответов, данных за отведённый промежуток времени, можно косвенно судить о уровне рефлексии личности. Чем больше ответов дано за отведённое время, тем уровень рефлексии выше.

Интерпретация оценок.

Самооценка считается адекватной, если соотношение положительно оцениваемых качеств к отрицательно оцениваемым («+» к «-») составляет 65-80% на 35-20%.

Самооценка считается неадекватно завышенной, если количество положительно оцениваемых качеств по отношению к отрицательно оцениваемым («+» к «-») составляет 85-100%, то есть человек отмечает, что у него или нет недостатков, или их число достигает 15% (от общего числа «+» и «-»).

Самооценка считается неадекватно заниженной, если количество отрицательно оцениваемых качеств по отношению к положительно оцениваемым («-» к «+») составляет 50-100%, то есть человек отмечает, что у него или нет достоинств, или их число достигает 50% (от общего числа «+» и «-»).

Самооценка является неустойчивой, если число положительно оцениваемых качеств по отношению к отрицательно оцениваемым («+» к «-») составляет 50-55%. Такое соотношение, как правило, не может длиться долго, является неустойчивым, дискомфортным.

Продолжение приложения А

Использование знака «плюс-минус» («±») говорит о способности человека рассматривать то или иное явление с двух противоположных

сторон, говорит о степени его уравновешенности, о «взвешенности» его позиции относительно эмоционально значимых явлений.

Можно условно выделить людей эмоционально-полярного, уравновешенного и сомневающегося типа.

К людям эмоционально-полярного типа относятся те, у кого отсутствуют (или почти отсутствуют) знаки «±». Склонность представлять всё в полярном свете говорит о примитивности, дихотомичности мышления, является одним из симптомов алекситимии.

Если количество знаков «±» достигает 10-20% (от общего числа знаков), то такого человека можно отнести к уравновешенному типу. Данное количество знаков «±» можно считать условной нормой.

Если количество знаков «±» превышает 30-40% (от общего числа знаков), то такого человека можно отнести к сомневающемуся типу. Такое количество знаков «±» может быть у человека, переживающего кризис в своей жизни, а также свидетельствовать о нерешительности как черте характера (когда человеку тяжело принимать решения, он долго сомневается, рассматривая различные варианты).

Наличие знака «?» при оценке идентификационных характеристик говорит о способности человека переносить ситуацию внутренней неопределенности, а значит, косвенно свидетельствует о способности человека к изменениям, готовности к переменам.

Данный знак оценки используется людьми достаточно редко: один или два знака «?» ставят только 20% обследуемых.

Наличие трех и более знаков «?» при самооценивании предполагает у человека наличие кризисных переживаний.

Продолжение приложения А

В целом использование человеком при самооценивании знаков «±» и «?» является благоприятным признаком хорошей динамики консультативного процесса.

Диагностика идентичностей.

В рамках интерпретации теста Куна-Макпартленда можно определить множество идентичностей человеческой личности, такие как: половую, социальную, духовную, семейную, профессиональную, индивидуальную, физическую и т.д.

При этом каждая идентичность может быть выражена:

Прямо – ответ содержит прямое определение какой-либо идентичности. Например, мужчина - вариант прямого выражения гендерной идентичности. Прямые выражения характеризуют явную, принимаемую и выражаемую часть личности.

Косвенно – ответ содержит признаки той или иной идентичности. Например, жена, студентка, работница - варианты косвенного выражения гендерной идентичности (и прямого выражения семейной и социальной идентичности). Косвенные выражения (особенно при отсутствии прямых) свидетельствуют о менее осознаваемой, вытесненной части личности.

Не выражена совсем - среди характеристик нет ни прямых, ни косвенных упоминаний той или иной идентичности. При этом соответствующая идентичность либо не развита, либо очень глубоко вытеснена.

По контексту можно судить о субъективной оценке каждой идентичности. Возможны следующие основные варианты:

Эмоционально-положительное отношение выражается в положительных характеристиках: хороший парень, внимательный работник.

Эмоционально-отрицательное отношение выражается в отрицательных характеристиках: неуверенный сотрудник, некрасивый мужчина.

Продолжение приложения А

Нейтральное отношение выражается в безоценочных характеристиках: мужчина, муж.

Отчужденное отношение выражается в абстрактно-отвлечённых характеристиках: житель планеты, биологическое существо.

Кроме того, в диагностике идентичности важно количество характеристик, соответствующих каждой идентичности, и порядок их написание (чем больше характеристик идентичности и чем выше они находятся в списке, тем более они важны для личности, тем более развита соответствующая идентичность).

Шкала анализа идентификационных характеристик

Включает в себя 24 показателя, которые, объединяясь, образуют семь обобщенных показателей-компонентов идентичности:

«Социальное Я» включает 7 показателей:

- прямое обозначение пола (юноша, девушка; женщина);
- сексуальная роль (любовник, любовница; Дон Жуан, Амазонка);
- учебно-профессиональная ролевая позиция (студент, учусь в институте, врач, специалист);
- семейная принадлежность, проявляющаяся через обозначение семейной роли (дочь, сын, брат, жена и т. д.) или через указание на родственные отношения (люблю своих родственников, у меня много родных);
- этническо-региональная идентичность включает в себя этническую идентичность, гражданство (русский, татарин, гражданин, россиянин и др.) и локальную, местную идентичность (из Ярославля, Костромы, сибирячка и т. д.);
- мировоззренческая идентичность: конфессиональная, политическая принадлежность (христианин, мусульманин, верующий);

Продолжение приложения А

– групповая принадлежность: восприятие себя членом какой-либо группы людей (коллекционер, член общества).

«Коммуникативное Я» включает 2 показателя:

– дружба или круг друзей, восприятие себя членом группы друзей (друг, у меня много друзей);

– общение или субъект общения, особенности и оценка взаимодействия с людьми (хожу в гости, люблю общаться с людьми; умею выслушать людей);

«Материальное Я» подразумевает под собой различные аспекты:

– описание своей собственности (имею квартиру, одежду, велосипед);
– оценку своей обеспеченности, отношение к материальным благам (бедный, богатый, состоятельный, люблю деньги);

– отношение к внешней среде (люблю море, не люблю плохую погоду).

«Физическое Я» включает в себя такие аспекты:

– субъективное описание своих физических данных, внешности (сильный, приятный, привлекательный);

– фактическое описание своих физических данных, включая описание внешности, болезненных проявлений и местоположения (блондин, рост, вес, возраст, живу в общежитии);

– пристрастия в еде, вредные привычки.

«Деятельное Я» оценивается через 2 показателя:

– занятия, деятельность, интересы, увлечения (люблю решать задачи); опыт (был в Болгарии);

– самооценка способности к деятельности, самооценка навыков, умений, знаний, компетенции, достижений, (хорошо плаваю, умный; работоспособный, знаю английский).

Продолжение приложения А

«Перспективное Я» включает в себя 9 показателей:

– профессиональная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с учебно-профессиональной сферой (будущий водитель, буду хорошим учителем);

– семейная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с семейным статусом (буду иметь детей, будущая мать и т. п.);

– групповая перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с групповой принадлежностью (планирую вступить в партию, хочу стать спортсменом);

– коммуникативная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с друзьями, общением.

– материальная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с материальной сферой (получу наследство, заработаю на квартиру);

– физическая перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с психофизическими данными (буду заботиться о своем здоровье, хочу быть накачанным);

– деятельностьная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с интересами, увлечениями, конкретными занятиями (буду больше читать) и достижением определенных результатов (в совершенстве выучу язык);

– персональная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с персональными особенностями: личностными качествами, поведением и т. п. (хочу быть более веселым, спокойным);

– оценка стремлений (многого желаю, стремящийся человек).

«Рефлексивное Я» включает 2 показателя:

Продолжение приложения А

– персональная идентичность: личностные качества, особенности характера, описание индивидуального стиля поведения (добрый, искренний, общительная, настойчивый, иногда вредный, иногда нетерпеливый и т. д.), персональные характеристики (кличка, гороскоп, имя и т. д.); эмоциональное отношение к себе (я супер, «клевый»);

– глобальное, экзистенциальное «Я»: утверждения, которые глобальны и которые недостаточно проявляют различия одного человека от другого (человек разумный, моя сущность).

Два самостоятельных показателя:

– проблемная идентичность (я ничто, не знаю – кто я, не могу ответить на этот вопрос);

– ситуативное состояние: переживаемое состояние в настоящий момент (голоден, нервничаю, устал, влюблен, огорчен).

Особенности интерпретации по Юрченко.

Контент-анализ ответов испытуемых, проведенный Юрченко В.И., предполагал их распределение на объективные и субъективные категории, но при этом исследователь руководствовался другими критериями.

К объективной категории относится все, что отвечает объективной действительности респондента (анкетные, документные, антропологические данные – пол, возраст, национальность, имя, фамилия, профессия, социальное положение, перечисление обязанностей и пр.) независимо от языковой формы выражения (именительной или означальной).

Субъективная категория подразумевает личные взгляды, интересы, вкусы, уподобления субъекта. Поэтому, к субъективной категории исследователь относит субъективные оценочные суждения, личностно-значимые характеристики, абстрактно-обобщенные мысли о себе. Кроме отмеченных объективных и субъективных категорий, интерпретация результатов теста предполагает обозначить еще и такие показатели:

Окончание приложения А

– степень когнитивной сложности и дифференцированности «Образ-Я», который характеризуется количеством ответов на вопросы: кто Я? и какой Я?;

– мера осознанности социальной интеграции (количество ответов на вопрос кто Я?) и индивидуализации (количество ответов на вопрос какой Я?) и взаимоотношения между ними;

– характер содержания и формы высказывания (суждения позитивные или с негативным оттенком, психологично-личностные характеристики или обще-атрибутивные);

– стабильность-изменчивость «Образа-Я» как временной параметр, наблюдаемые тенденции к трансформации конструкторов в семантическом поле субъекта;

– разновидности ролей, с которыми идентифицирует себя индивид:

– социальные (студент, житель общежития, будущий учитель, дочка, жена, автомобилист и др.);

– внутригрупповые (лидер, шутник, организатор и др.);

– межличностные (любимая, друг, партнер, советчик и др.);

– индивидуальные (вундеркинд, неудачник, деспот, оптимист, побудитель и др.);

– разделение ответов по социальным признакам (пол, возраст, национальность, профессия и др.);

– идеологическим убеждениям (философские, политические, моральные высказывания);

– направленности личности (интересы, желания, мечты, потребности, цель и др.);

– самооценке (уверенность в себе, самоуважение, уровень притязаний).

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

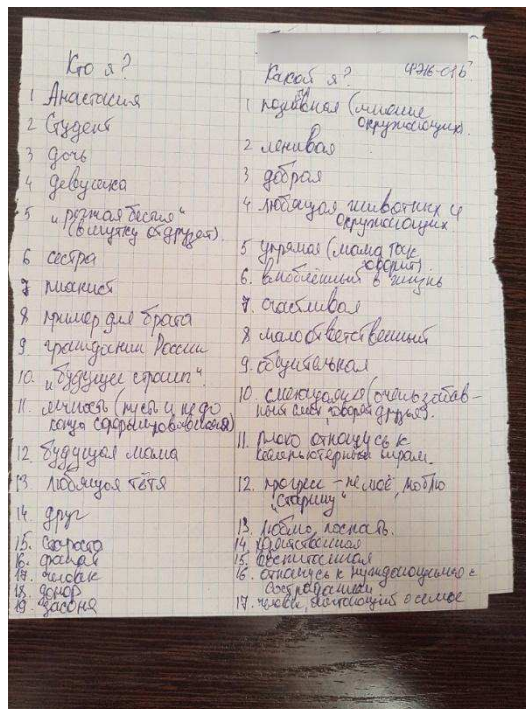
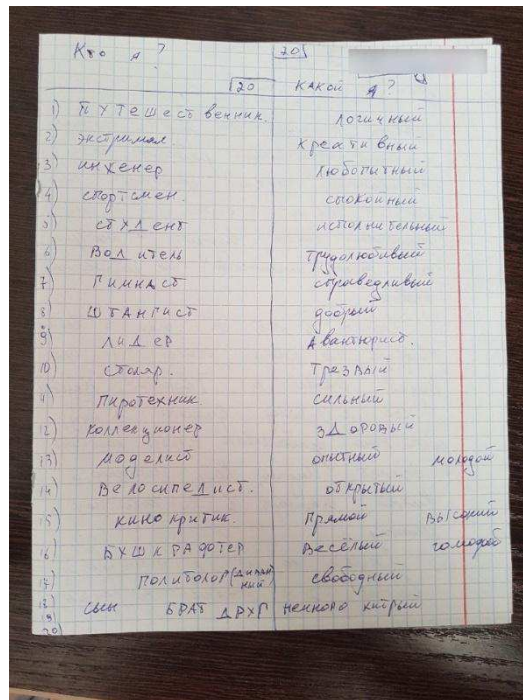


Рисунок 13 – Примеры ответов студентов по методике Куна – Макпартленда «Кто я» (в модификации В.И. Юрченко)

ПРИЛОЖЕНИЕ В

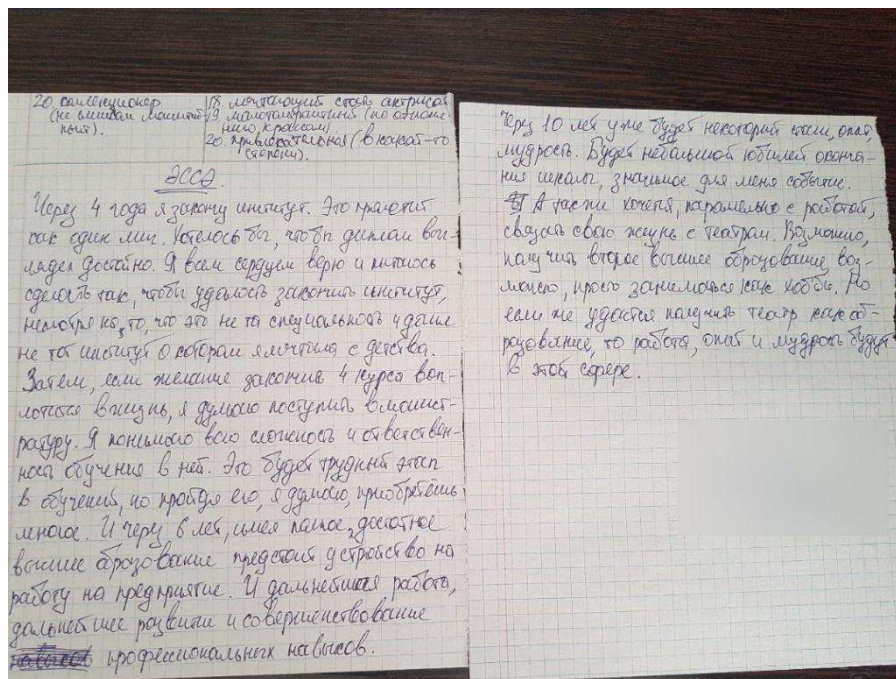
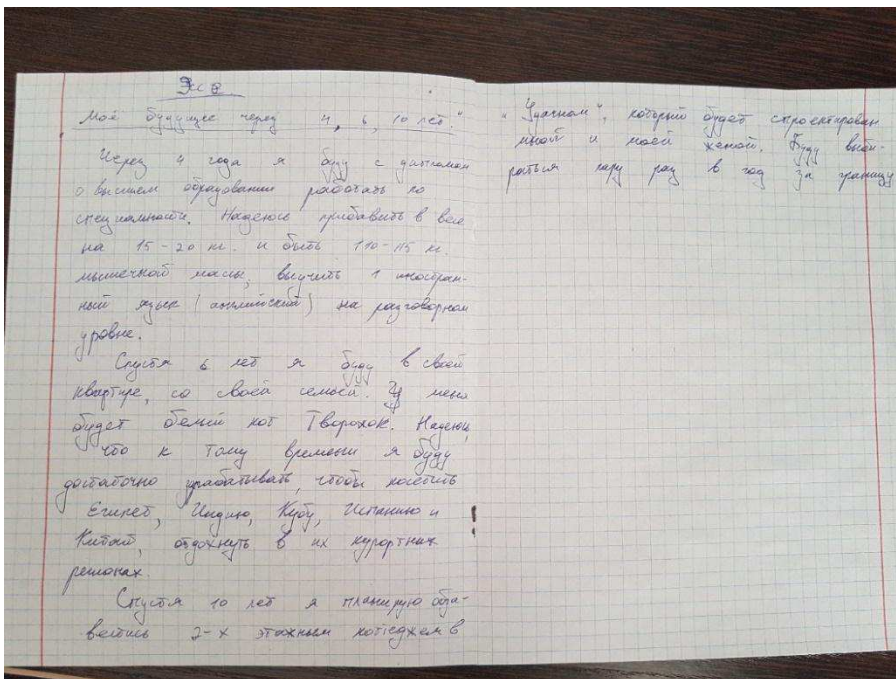


Рисунок 14 – Примеры эссе «Мое будущее через 4, 6 и 10 лет»

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

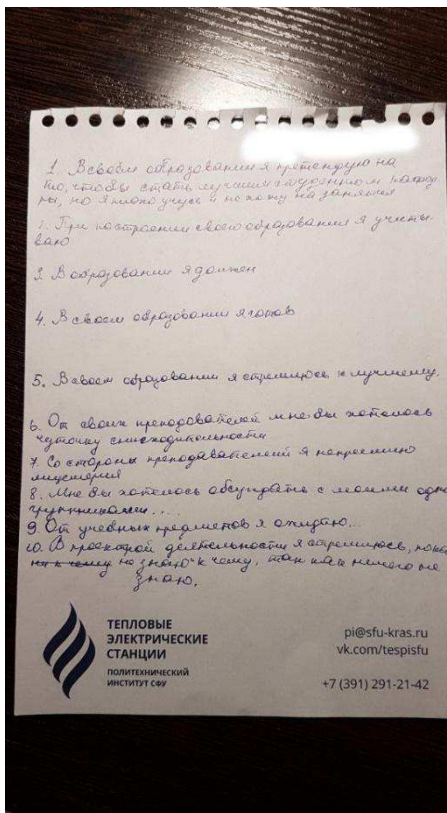
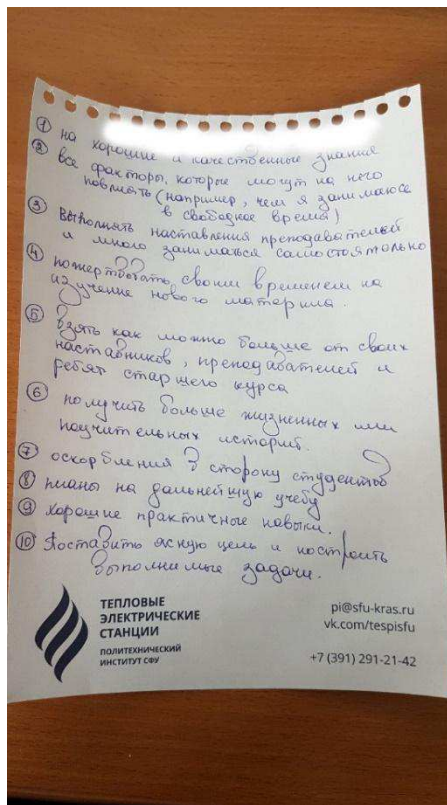


Рисунок 15 – Пример ответов по методике «Незаконченные предложения»

ПРИЛОЖЕНИЕ Д



Рисунок 16 – Орган студенческого соуправления «Студенческий управляющий комитет» кафедры

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Модули учебной дисциплины «Основы деловых отношений» направления подготовки 13.03.01 «Теплоэнергетика и теплотехника» Политехнического института Сибирского федерального университета.

1) «Проблематизация».

Модуль направлен: на оформление образа будущей профессии; обнаружение личных дефицитов и ресурсов, связанных с получением образования; осмысление своего места в образовании и своих стремлений, в образовании как движения к будущей профессии.

Модуль включал:

- диагностическая работа

Были подобраны методики, позволяющие определить, находится ли получение образования в фокусе у студентов, есть ли у студентов представление об идеальном образе себя в будущем и связан ли этот образ с получаемой профессией, и проблематизировать эти вопросы у самих студентов.

Мы предположили, что работа в рамках диагностических методик позволит студентам совершить шаг осмысления образования с проекции своего будущего, обнаружить имеющиеся дефициты и несогласования. Исходя из выдвинутого предположения, тема эссе была задана обширно как «Мое будущее» без уточнения профессии, методика «Незаконченные предложения» имела жесткий конструкт («я претендую», «я должен», «я стремлюсь», «я не приемлю», «я ожидаю»), и после проведенных методик, были организованы групповая работа, обсуждения и дискуссии.

Работа в рамках модуля «Проблематизация» строилась следующим образом.

Продолжение приложения Е

Занятие 1.

В начале студентам было предложено пройти упражнение «Двадцать утверждений самоотношения» в модификации Юрченко, где им предлагалось написать по 20 ответов на вопрос «Кто Я?» и 20 на вопрос «Какой Я?» в течение 15 минут.

После того, как время закончилось и ответы были даны, в группе было организовано обсуждение по вопросам:

- Сложно ли было отвечать на вопросы? Почему?
- Какие первые ответы возникли (с кем/чем первым себя идентифицировал)?
- Есть ли среди данных ответов ответы про свою профессию?

После обсуждения студентам было предложено изобразить метафору своего будущего в профессии. В начале индивидуально в течение 20 минут, далее было организовано групповое обсуждение, после чего совместное рисование образа будущего в группах с последующим обсуждением.

Занятия 2 – 3.

Студентам предлагалось сконструировать будущее в профессии через призму задач своего образования, с удержанием фокусов: «я сам», «я – преподаватели», «я – одноклассники», «я – материал». В частности, были проведены две проблематизирующие встречи, где ключевыми стали вопросы: необходимые и достаточные ресурсы в образовании, чтобы достигнуть созданный образ (что мне необходимо делать и что будет достаточным; какие возможности у меня есть; что предоставляет мне выпускающая кафедра); какие должны быть отношения между преподавателем и студентом (одним из выводов является то, что преподавателю в сконструированной ситуации необходимо быть проводником или наставником в образовании); какая деятельность в рамках

Продолжение приложения Е

учебного и внеучебного процессов будет способствовать достижению своего идеального образа будущего.

После проблематизирующих встреч нами была проведена методика «Незаконченные предложения», которая определяет, какие притязания в образовании имеются у студентов.

Инструкция звучала следующим образом: «Перед вами список незаконченных предложений. Вам предлагается завершить каждое предложение одним или несколькими словами, вложив в него содержание характерное для вас. Выполняйте работу по возможности быстро. Завершайте начало предложения, не раздумывая, первым, что приходит в голову».

Занятие 4.

После трёх занятий студентам было предложено написать эссе «Мое будущее» (предполагающее представить себя через 4 года, через 6 лет и через 10 лет).

Была дана следующая инструкция: «Уважаемые студенты, предлагаем вам написать эссе на тему «Мое будущее через 4, 6 и 10 лет». Эссе – это сочинение небольшого объема и свободной форме, выражающее индивидуальные ваши впечатления и соображения по конкретной теме и заведомо не претендующее на определяющую или исчерпывающую трактовку предмета. По объему оно должно быть не менее одной и не более трех страниц рукописного текста. На эту работу в вашем распоряжении имеется 30 минут».

Эссе проверялось с точки зрения следующих критериев, где за основу был взят метод семантического дифференциала:

- Сколько человек упоминают в тексте свою профессию;
- Сколько раз в тексте упоминается профессия;

Продолжение приложения Е

- Через какой период респондент видит себя в профессии: через 4, 6, 10 лет.

Перед проведением эссе мы предполагали, что, если получение будущей профессии находится у респондента в фокусе, тогда возможно ожидать в ответах формулировки по следующему типу: «я – будущий инженер», «я и характеристика себя как профессионала», «я и качество, необходимое инженеру» (например, ответственность, мобильность, физическая выносливость и так далее).

После задания по изображению метафор своего будущего в профессии, групповое обсуждение, совместное рисование образа будущего в профессии в группах с последующим обсуждением студентам предлагалось рассмотреть свое будущее в профессии через линию собственного образования, с удержанием фокусов: «я сам», «я – преподаватели», «я – одноклассники», «я – материал». В частности, были проведены проблематизирующие встречи, где ключевыми стали вопросы:

- необходимые и достаточные ресурсы в образовании для достижения идеального образа (что мне необходимо делать и что будет достаточным; какие возможности у меня есть;
- какие ресурсы предоставляет мне выпускающая кафедра, университет;
- какие должны быть отношения между преподавателем и студентом (одним из выводов является то, что преподавателю в сконструированной ситуации необходимо быть проводником или наставником в образовании);
- какая деятельность в рамках учебной и внеучебной среды необходима для достижения своего идеального образа в получаемой профессии.

Окончание приложения Е

Далее, для студентов было организовано три встречи с представителями Советов молодежи компаний – партнеров кафедры, будущих работодателей. Две из них прошли на территории компаний.

Данные встречи предполагали не только ответы работников компании на вопросы об условиях труда, особенностях профессии, сложностях производства, но совместную доработку метафор студентов своего будущего в профессии.

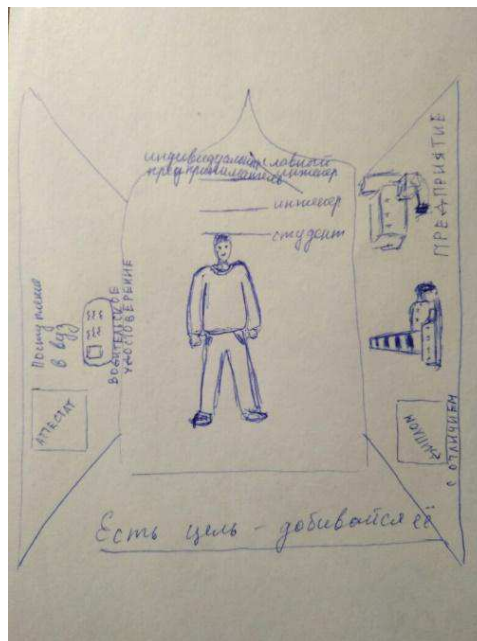
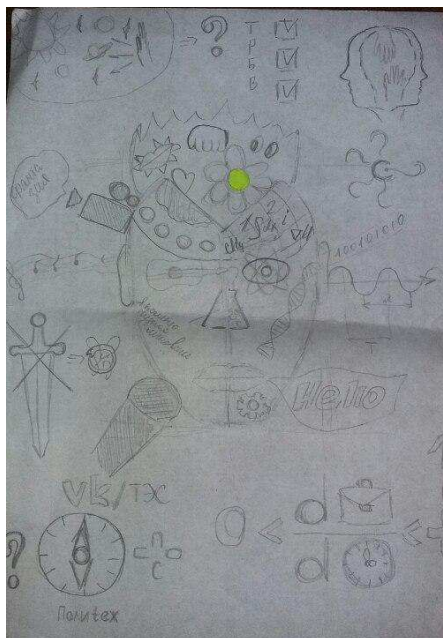


Рисунок 17 – Примеры работ студентов

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ 1 КУРС УЧЕБНЫЙ ГОД 2016-2017

ИДЕНТИЧНОСТЬ

Социальный проект: «Мероприятие – поздравление с Днем энергетика»

Сроки: 30 октября – 22 декабря

Направленность: общественно-информационная.

Основные позиции:

Проектная команда (4 человека; обоснование потенциального вклада каждого участника, распределение ответственности).

Мероприятие – поздравление должно состоять из следующих частей (каждая позиция обязательна к выполнению):

- Объявление на сайт кафедры (дизайн, текст, размещение);
- Пост в паблике кафедры в vk (дизайн, текст, размещение);
- Плакат (размер А2) на стенде кафедры (дизайн, текст, размещение);
- Мероприятие – поздравление преподавателей кафедры (чаепитие, выступление на заседании кафедры, индивидуальное поздравление каждого преподавателя от группы; подарок кафедре и т.п.);
- Письмо-поздравление предприятию-партнеру от студентов кафедры.

Ход:

Первая итерация: конкурс концепций мероприятий-поздравлений (всех частей в целом и каждой по отдельности) в академической группе. Обсуждение, оппонирование (в случае однотипных идей, обоснование и выбор более проработанной). Получение баллов за проработку и оппонирование в дискуссии, признание лучшей на данном этапе работы.

Вторая итерация: заочное представление проработанных концепций (паспорт проекта содержит: тексты, дизайн, детализированный сценарий действий, четкое закрепление ответственных и распределение обязанностей в команде, проработанные сметы и обоснование действий по поиску средств) студентам старших курсов (студенты второго курса; представители Студенческого управляющего комитета ТЭС).

Третья итерация: выбор топ-лучших максимально проработанных концепций и их реализация на кафедре (выбор по итогам анализа старших курсов и преподавателя ОДО). Получение экспертного мнения от преподавателей кафедры после реализации.

Рефлексия. Подведение итогов.

Сроки: 22 – 26 декабря.

Индивидуальный анализ:

- Анализ результативности команды (развернутый анализ по каждому этапу).
 - Анализ что удалось, что не удалось в работе/ почему.
 - Личный вклад в работу (функционал, ответственность, задачи сверх нормы, неудачи).
 - Что бы изменили в будущих подобных проектах (обоснование).
 - В чем увидели личный дефицит (знания, умения, способность, опыт и т.п.).
 - Что получил в процессе и по итогам над проектом.
- Представление результатов преподавателю ОДО.

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ

Социальный проект: «Лабораторный опыт по теплоэнергетике для профориентации»

Сроки: 10 февраля – 20 апреля

Направленность: профессиональная, общественная.

Основные позиции:

Команде необходимо составить содержательный, познавательный, зрелищный опыт по теплоэнергетике, который в дальнейшем можно будет представить в школах. До показа в школах допускаются только проекты, вошедшие в топ-лучших. По итогам публикуется статья на сайте кафедры и паблика vk.

Критерии отбора проектов:

Результативная команда: вклад каждого участника команды в достижение результата, обоснованное распределение ответственности и реализация задач проекта в этом соответствии; личная заинтересованность каждого участника команды в проекте).

Опыт составлен исходя из детального анализа целевой аудитории и ее потребностей (класс, направленность и т.д.).

Имеется детализированный план мероприятия, на котором будет представлен опыт; есть понимание действий организаторов и всех остальных участников проекта при подготовке, в ходе и после мероприятия.

Адекватно определены и имеется обоснование необходимых ресурсов (материальных/ нематериальных).

Четко определены партнеры проекта, имеется согласование о сотрудничестве (полное, частичное), в том числе со СМИ.

Рефлексия. Подведение итогов.

Сроки: 20 – 30 апреля.

Групповой анализ (помимо материалов, освещенных в СМИ):

- Анализ результативности команды (развернутый анализ по каждому этапу).
- Итоги работы (оценка полученных результатов).
- Необходимость подобных проектов.

Индивидуальный анализ:

- Анализ результативности команды (развернутый анализ по каждому этапу).
 - Анализ что удалось, что не удалось в работе/ почему.
 - Личный вклад в работу (функционал, ответственность, задачи сверх нормы, неудачи).
 - Что бы изменили в будущих подобных проектах (обоснование).
 - В чем увидели личный дефицит (знания, умения, способность, опыт и т.п.).
 - Что получил в процессе и по итогам над проектом.
- Представление результатов преподавателю ОДО.

Рисунок 18 – Примеры социального проектирования

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра психологии развития и консультирования



МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Становление субъектной позиции у студентов в образовании (на примере
инженерных направлений подготовки)

37.04.01 Психология

37.04.01.04 Психологическое консультирование

Научный руководитель _____ доцент, канд. психол. наук Е.Ю. Федоренко
подпись, дата

Выпускник _____ 26.06.18 А.А. Пикалова
подпись, дата

Рецензент _____ профессор, доктор пед. наук Н.В. Гафурова
подпись, дата

Красноярск 2018