

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

КАФЕДРА ВОЗРАСТНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**ДИНАМИКА СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ИХ
ОБУЧЕНИЯ НА ПЕРВОМ КУРСЕ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.02 Психолого-педагогическое образование,
профиль Психология образования
очной формы обучения, группы 02061403
Истومیной Екатерины Сергеевны

Научный руководитель:
канд. психол. наук, доцент
Ткаченко Н.С.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. Теоретические основы изучения проблемы динамики субъектности студентов в период их обучения на первом курсе.....	9
1.1. Проблемы изучения субъектности и ее структуры в отечественной психологии.....	9
1.2. Юношеский (студенческий) возраст как основа становления субъектности.....	17
1.3. Особенности становления субъектности студентов в период обучения на первом курсе.....	24
ГЛАВА II. Эмпирическое изучение динамики субъектности студентов в период их обучения на первом курсе.....	33
2.1. Организация и методы исследования.....	33
2.2. Анализ и интерпретация результатов изучения динамики субъектности студентов в период их обучения на первом курсе.....	35
2.3. Рекомендации для студентов первого курса по развитию их субъектности.....	70
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	73
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	78
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	85
Приложение 1. Эмпирические методики в порядке их предъявления.....	85
Приложение 2. Сводные таблицы полученных данных.....	100
Приложение 3. Результаты математико-статистической обработки эмпирических данных.....	116

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования обусловлена тем, что на сегодняшний день в психолого-педагогической литературе проблема субъектности студентов рассмотрена достаточно подробно, но в то же время данные по динамике субъектности студентов на том или ином курсе довольно ограничены и фрагментарны. Но именно на первом курсе студенты впервые сталкиваются с такой сложной для себя задачей, как формирование себя как субъекта, именно поэтому в период обучения студентов на первом курсе очень важно создать подходящие условия для развития их субъектности, для чего необходимо знать особенности ее динамики и структуры. Подобная постановка вопроса требует определить учебные действия, необходимые для успешной учебы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и четкую организацию по их формированию. При этом образец выполнения этих действий должен демонстрировать сам преподаватель, учитывая трудности адаптационного периода обучения студентов в период начала их обучения на первом курсе. Влияние преподавателя на характер освоения новых ценностных ориентаций и мотивации студента неопределимо, так как он может, как помочь молодым людям их сформировать, так и отбить у них всякое на это желание. Данная потребность в наличии этих знаний и обуславливает актуальность выбранной нами темы.

Изучением субъектности, ее особенностей и ее структуры занимались многие отечественные психологи (Абульханова К.А., Волкова Е.Н., Зимняя И.А., Петровский В.А., Слободчиков В.И. и др.). Их исследования, прежде всего, базировались на представлении об активной преобразующей роли индивида (отношении человека к себе как к деятелю) в процессе своей жизнедеятельности. Субъектность в трудах Е.Н. Волковой, В.А. Петровского, И.А. Серegiной, определяется как свойство личности; в работах

С.З. Гончарова, В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, как функция личности по осуществлению определенного характера активности; М.В. Ермолаева и П.В. Кондратьев, А.К. Осницкий рассматривают субъектность как характеристику субъекта; А.А. Бодалаев и Л.А. Рудкевич, как высший уровень проявления способности к регуляции поведения и др. Все эти варианты понимания понятия субъектности не противоречат друг другу, они лишь отражают все многообразие ее особенностей. Методологическая основа изучения субъектности заложена еще в работах С.Л. Рубинштейна. В дальнейшем работу в данном направлении продолжают такие авторы, как К.А. Абульханова и А.В. Брушлинский. Множество исследований посвящено изучению структуры субъектности, в частности изучением данного вопроса занимались Е.Ю. Рослякова, В.О. Татенко и др., что обусловлено тем, что структурирование субъектности позволяет выделять наиболее значимые ее характеристики, по уровню развития которых можно судить об эффективности выполняемой индивидом деятельности. В настоящее время интерес к проблеме субъектности растет, особенно актуальны на данный момент вопросы развития субъектности студентов в учебно-профессиональной деятельности. Изучением данной темы занимались В.А. Бардынина и В.Н. Ткачев. В своей работе они изучали развитие субъектности студентов-психологов в учебно-профессиональной деятельности и пришли к выводу, что хоть и многие студенты вовлечены в учебно-профессиональную деятельность, однако, есть часть студентов, которые не включены в этот процесс, поэтому очень важно создавать психолого-педагогические условия развития субъектности. Выделенные данными авторами условия могут применяться в обучении не только студентов-психологов, но и представителей других специальностей, что свидетельствует об их универсальности. Так же изучением феномена субъектности студентов ВУЗа занимались Ф.Г. Мухаметзянова и В.А. Боговарова. В своей работе они рассматривают феномен субъектности студента как источник его внутренней личностной активности,

ответственности и самостоятельности. Но, не смотря на важнейшую роль субъектности в жизни студентов, по результатам различных исследований у многих из них наблюдается позднее развитие субъектности, то есть позднее достижение личностной зрелости, индивидуализация ценностей, отсутствует или неразвито целеполагание (Абульханова К.А., Березина Т.Н. и др.). Продолжительный период обучения приводит к инфантилизму, нежеланию включиться в трудовую деятельность, принимать на себя ответственность, что приводит к тому, что они долгое время остаются на иждивении у родителей, не желая работать и создавать семью (Ананьев Б.Г., Гамезо М.В. и др.). Однако продуктивность и благополучие их жизни в будущем во многом находится в зависимости от того, в какой степени у них по окончании обучения в университете развита субъектность: склонны ли они брать на себя ответственность; в какой степени реально воспринимают окружающий мир; их отношение к себе, к другим людям; готовы ли они осознанно без помощи других принимать решения; осуществлять контроль собственной деятельности; способны ли проявить гибкость, терпимость к другим людям в тех или иных ситуациях. Обзор литературы показал, что ученые больше внимания уделяют исследованию становления субъектности студентов в целом, в то время как динамика субъектности студентов не достаточно изучена, что так же обуславливает актуальность нашей работы.

Проблема исследования: какова динамика субъектности студентов в период их обучения на первом курсе?

Цель исследования: изучить динамику субъектности студентов в период их обучения на первом курсе.

Объект исследования: субъектность студентов как свойство личности.

Предмет исследования: динамика субъектности студентов в период их обучения на первом курсе.

Гипотеза исследования: субъектность студентов в период их обучения на первом курсе будет иметь динамику, а именно: к концу обучения на первом курсе субъектность в целом и такие показатели

субъектности, как саморегуляция, рефлексивность и мотивация будут иметь тенденцию к повышению.

Задачи исследования:

1. Проанализировать современное состояние проблемы динамики субъектности студентов в период их обучения на первом курсе.
2. Изучить особенности динамики субъектности студентов первого курса в начале учебного года.
3. Определить особенности динамики субъектности студентов первого курса в конце учебного года.
4. Проанализировать динамику субъектности студентов первого курса в сравнении с началом и концом их обучения на первом курсе.
5. Изучить динамику субъектности студентов в период их обучения на первом курсе в зависимости от баллов ЕГЭ и показателей формальной успешности обучения.
6. Разработать рекомендации для студентов первого курса по развитию их субъектности.

Теоретическая основа исследования: концепция субъектности, разрабатываемая Е.Н. Волковой и И.А. Серegiной, в которой субъектность понимается через категорию отношения человека к себе как к деятелю, описаны характеристики субъектности, тем не менее, вопросы о становлении субъектности, изменении ее структуры в период обучения в ВУЗе являются не достаточно изученными.

Выбор методов и конкретных методик исследования для получения необходимой информации осуществлялся в соответствии с целями и задачами работы.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки гипотезы мы использовали комплекс взаимодополняющих методов: теоретические (анализ, сравнение и обобщение психологической и педагогической литературы по проблеме исследования), сравнительный и структурный методы (для сопоставления результатов динамики субъектности

у студентов в начале и конце их обучения на первом курсе), эмпирические (психодиагностические методы, метод поперечных срезов, анализ продуктов деятельности), методы обработки данных (количественный и качественный анализ). Статистическая обработка данных проводилась с использованием факторного анализа, непараметрического статистического критерия Т-Вилкоксона, критерия Н-Крускала-Уоллиса. Математическая обработка данных осуществлялась с помощью компьютерной программы статистического анализа SPSS.

Методики исследования: Опросник по исследованию субъектности личности (Серегина И.А.); опросник «Стиль саморегуляции поведения студентов» (Моросанова В.И., Сагиев Р.Р.); методика определения уровня рефлексивности (Карпов А.В., Пономарева В.В.; тест рефлексии); опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН; Реан А.А.).

Выборка и база исследования. Исследование проводилось на базе НИУ «БелГУ» г. Белгорода. В исследовании принимали участие 65 студентов первого курса в возрасте от 17 до 18 лет.

Практическая значимость исследования определяется тем, что полученные нами данные могут быть использованы преподавателями ВУЗов для организации занятий, которые бы способствовали успешному и гармоничному развитию субъектности студентов, а по результатам ее развития они могли бы оценивать эффективность собственной преподавательской деятельности. Так же эти данные могут быть использованы психологической службой ВУЗа для организации образовательного пространства, способствующего повышению уровня субъектности студентов первого курса и их адаптации к обучению на первом курсе. Разработаны рекомендации для студентов по развитию их субъектности.

Апробация результатов исследования: основные теоретические положения выпускной квалификационной работы нашли отражение в статье, которая была представлена на студенческой научно-практической

конференции «Прикладные исследования в возрастной, педагогической и социальной психологии», состоявшейся в рамках Недели науки НИУ «БелГУ» - 2018.

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников в количестве 72 источников, в том числе 3 на иностранном языке, приложения. Объем выпускной квалификационной работы – 84 страницы. В тексте выпускной квалификационной работы содержится 2 таблицы и 14 рисунков.

ГЛАВА I. Теоретические основы изучения проблемы динамики субъектности студентов в период их обучения на первом курсе

1.1. Проблемы изучения субъектности и ее структуры в отечественной психологии

Термин «субъектность» был введен в 1996 году А.К. Осницким [44]. Под этим термином он понимал своеобразное свойство активности индивида, которое проявляется и реализуется в отношении субъекта, как к себе, так и к другим людям, а так же к деятельности.

Изучением субъектности, ее особенностей и ее структуры занимались многие отечественные психологи (Абульханова К.А. [2], Волкова Е.Н. [14], Зимняя И.А. [25], Петровский В.А. [48], Слободчиков В.И. [60] и др.). Их исследования, прежде всего, базировались на представлении об активной преобразующей роли индивида (отношении человека к себе как к деятелю) в процессе своей жизнедеятельности.

В настоящий момент в психологии и других науках не существует общего понимания категории субъектности, поэтому обилие разнообразных определений, способствует возникновению некоторой терминологической путаницы.

Определение субъектности, которое считается наиболее общим, дано В.А. Петровским [52], и оно звучит так: «Субъектность [лат. *subjectum* – подлежащее] – свойство индивида быть субъектом активности. Применительно к человеку, «быть субъектом» – значит быть носителем идеи Я, а это, в свою очередь, означает, что человек мыслит, воспринимает, переживает и осуществляет себя в качестве причины себя самого, то есть обнаруживает себя как *causa sui*. Потребность человека выступить перед собой, испытать себя в своей первопричинности по отношению к миру, в конечном счете, обосновать перед собой тождество «Я = Мир», образует глубинный источник его надситуативной активности» [52, с.176].

По причине отсутствия общего определения категории субъектности отечественными психологами так же выделяется и различная ее структура, что делает необходимым рассмотрение и анализ понятия «субъектность» и ее структурно-функциональную целостность в психологии с различных точек зрения.

Субъектность в трудах Е.Н. Волковой [14], В.А. Петровского [48], И.А. Серегиной [59], определяется как свойство личности; в работах С.З. Гончарова [17], В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева [60], как функция личности по осуществлению определенного характера активности; М.В. Ермолаева и П.В. Кондратьев [24], А.К. Осницкий [44] рассматривают субъектность как характеристику субъекта; А.А. Бодалаев и Л.А. Рудкевич [8], как высший уровень проявления способности к регуляции поведения и др. Все эти варианты понимания понятия субъектности не противоречат друг другу, они лишь отражают все многообразие ее особенностей.

Далее рассмотрим различные определения понятия и структуры субъектности в отечественной психологии.

С.Л. Рубинштейн [56] в своей концепции человека заложил методологические основы изучения субъектности. Согласно этой концепции человек выступает автором своей жизни и сам творит ее через изменение себя самого. Для того чтобы реализовывать подобную активно-преобразующую деятельность индивиду необходимы «орудия» и в соответствии с данной концепцией автора подобным «орудием» выступает личность, которая представляет собой совокупность характеристик мотивационно-смысловой сферы, способностей и характера человека.

Согласно определению В.А. Петровского [52], как мы уже отмечали выше, субъектность – это способность индивида быть субъектом активности, то есть способностью человека быть субъектом действий, быть независимым от других людей. Личность больше не является субъектом, как только начинает действовать, не осознавая того, что делает, или тогда, когда ее деятельность управляется кем-то. В этом определении субъектность

понимается не как постоянное явление характерное для определенного этапа развития, а как возникающая и исчезающая в те или иные моменты деятельность. В.А. Петровский [48] говорит, о том, что в те моменты, когда индивид является бессубъектным, у него возникает «феноменом транссубъектности». В.А. Петровский [49] так же в своей теории отмечает, что, не смотря на то, что индивид должен быть независим от прочих людей, субъектность может быть сформирована только лишь при межличностном взаимодействии. Тем самым он подчеркивает значительную роль общения, как одной из возможных форм осознанной активности.

В.И. Слободчиков так же в своих трудах занимался исследованием вопросов субъектности. В написанном им совместно с Е.И. Исаевым учебнике «Психология человека: введение в психологию субъективности» есть глава носящая наименование «психология субъектности». В этом труде В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев [60] субъектность представляют как особого рода целостность, содержащую в себя всю совокупность проявлений человеческой психологии. «Субъектность – многообразие психологических способностей и механизмов, обобщенно представленных в таких психологических реалиях, как разум, чувства, побуждения, воля, способности, характер человека» [60, с. 384]. Они так же отмечают то, что на уровне субъектности существенную роль играет мотив, так как он является одной из главных форм, демонстрирующих потребность в активной деятельности.

В своей концепции субъектности Е.Н. Волкова [14] определяет ее, как свойство личности, в основе которого лежит отношение к себе как деятелю, осуществляющему преобразующую внешнюю и внутреннюю активность, а так же такое же отношение и к другим людям. Отношение индивида к себе как к деятелю, как смыслообразующая характеристика субъектности, содержит в себя ряд компонентов, из которых по представлению автора и состоит структура субъектности. «Она представлена такими компонентами как:

- активность (проявляется и актуализируется в единстве мотивации, саморегуляции и самосознания);
- способность к рефлексии;
- свобода выбора и принятие ответственности за него;
- уникальность субъекта;
- понимание и принятие другого;
- саморазвитие» [14, с. 19].

Признание права других людей так же быть субъектом, то есть быть уникальным и неповторимым, по нашему представлению, является одним из главных компонентов, так как Е.Н. Волкова [14] указывает, что субъектность формируется лишь в условиях взаимодействия с другими людьми, то есть в данном компоненте отражается социальная обусловленность субъектности.

И.А. Серегина [59], опираясь на взгляды Е.Н. Волковой, создаёт свою концепцию, в которой она говорит о том, что субъектность имеет четырехфакторную структуру. Структура субъектности по ее определению содержит в себе инвариантную и вариативную части. «Инвариантная часть представлена сознательной творческой активностью, а вариативная включает в себя способность к рефлексии, осознание собственной уникальности, понимание и принятие другого» [59, с. 9]. В структуре субъектности И.А. Серегинной особенно подчеркивается такое понятие как «осознанность», которое присутствует во всех компонентах субъектности. Осознанность является главным атрибутом субъектности, так как без нее совершенно невозможно осуществлять целенаправленную преобразующую деятельность.

Еще одним из авторов, которые определяют субъектность как характеристику личности, является Е.Н. Азлецкая [3]. Свою модель субъектности она строит на основе взглядов Л.И. Анцыферовой [5]. В структуру субъектности согласно подходу Е.Н. Азлецкой входят такие компоненты, как ответственность, высокий уровень эмоциональной зрелости, способность к внутреннему контролю, осознанность действий, эмпатия.

Так же рассматривает субъектность как личностное качество и Н.В. Богданович [7]. Согласно определению этого автора это качество связано со способностью индивида активно и осознано изменять окружающую его действительность. Данный автор одним из первых отмечает процессуальный характер категории субъекта, то есть определяет структуру субъектности через категории процессов самости, таких процессов, которые совершаются внутри человека: самоопределения, самосознания, саморегуляции и прочих.

Т.В. Белых [6] в своей работе «Психологические закономерности динамики субъектных свойств в структуре индивидуальности» предприняла попытку представить субъектность, как динамическую характеристику. Она определяет субъектность как интегральное системное качество целостной структуры индивидуальности. В соответствии с ее моделью «содержание субъектности имеет специфичные проявления на различных этапах становления индивидуальности:

- субъектность проявляется, как специфика образа жизни и способность осуществлять эффективную саморегуляцию своей деятельности, на уровне индивида;
- субъектность проявляется, как способность эффективно осуществлять познавательную активность, а так же активно взаимодействовать с другими, на уровне личности;
- субъектность проявляется, как понимание ценности познания и осознания собственного «Я» и возможности расширения его границ, на уровне индивидуальности;
- субъектность проявляется, как склонность воплотить в жизнь свои творческие способности, на уровне субъекта самореализации;
- субъектность проявляется, как способность планировать и осуществлять адекватные стратегии поведения относительно своего «Я», на уровне субъекта саморазвития» [6, с. 11].

Исходя из концепции Т.В. Белых мы можем отметить, что субъектность изначально свойственна индивиду в элементарных ее проявлениях, и формирование ее протекает при прохождении определенных этапов развития индивидуальности, от индивида к субъекту саморазвития. Подобный взгляд весьма отличается от взглядов А.В. Брушлинского [12], которые были представлены им еще в 1992 году. Согласно им субъектом индивид не рождается, а становится в процессе общения с другими, в процессе осознанной деятельности и иных видов собственной активности. И хотя А.В. Брушлинский так же, как и Т.В. Белых, выделяет разнообразные уровни развития субъектности, но более ранние простые формы он обозначает как ее отсутствие.

В своей работе М.А. Щукина предоставляет собственную модель субъектности, которая рассматривается ей как «способность личности к осуществлению самоуправления в социальном контексте своего бытия» [67, с. 14]. Как мы видим, в соответствии с взглядами этого автора, субъектность реализуется во внешнем плане, то есть через социальный контекст. Это в значительной мере сужает определение субъектности, потому что во многих других моделях, что мы уже рассматривали ранее, субъектность так же реализуется еще и во внутреннем плане (саморазвитие, самопознание и др.).

Согласно модели М.А. Щукиной «в структуру субъектности входят следующие компоненты:

- активность,
- автономность,
- целостность,
- опосредствованность,
- креативность,
- самоценность» [67, с. 7].

Уникальность данной модели заключается в том, что М.А. Щукина вводит в структурно-функциональную целостность субъектности такие понятия как «автономность» и «целостность». Именно автономность и

целостность выступают как компоненты, при которых сам субъект продолжает быть исключительно социальным продуктом, владея при этом качествами уникальности и способности к выделению себя из социума.

Становление субъектности в образовательной среде ВУЗа заключается в том, что, по мнению С.В. Мазовой [36], обучающийся понимается как носитель активности, индивидуального, субъектного опыта, обучающийся стремится к раскрытию и реализации своих внутренних возможностей (гносеологических, аксиологических, коммуникативных, творческих), осознанию потребности к самореализации и самосовершенствованию. Становление субъектности в студенчестве связано с реорганизацией системы отношений человека к себе и к значимым другим. Это заключается в изменении отношения к себе самому, которое ведет к повышению общего уровня доверия, а изменения в отношениях со значимыми другими в свою очередь протекают неравномерно: взрослый начинает восприниматься как равный себе, по отношению к сверстникам же наблюдается увеличение уровня эмпатии и эмоциональной идентификации.

Проведя анализ литературы по проблеме исследования, отметим, что на формирование субъектных качеств индивида большое влияние оказывает его профессиональная деятельность.

Как мы видим, серьезность и глубина анализа понятия «субъектность» и ее структурно-функциональной целостности различными исследователями говорит о ее значимости для отечественной психологии в целом. В значительной мере актуальность проблема субъектности приобретает при исследовании механизмов личностного и профессионального развития будущего специалиста.

Несмотря на большое количество работ в отечественной психологии по изучению субъектности и ее структурно-функциональной целостности, практически отсутствуют эмпирические данные раскрывающие динамику субъектности в студенческий период. Мы не обнаружили в изучаемых публикациях подобные исследования, которые могли бы раскрыть ее

особенности, хотя на сегодняшний день это является актуальной темой для исследования.

Произведя анализ ряда описанных выше и прочих (Бодалев А.А. [8], Гончаров С.З. [17], Дерябо С.Д. [22], Ермолаева М.В. и Кондратьев П.В. [24], Осницкий А.К. [44], Петровский В.А. [49], Слободчиков В.И. и Исаев Е.И. [60], Татенко В.О. [62] и др.) моделей и подходов к определению понятия субъектности и ее структурно-функциональной целостности, можно отметить, что само понимание категории «субъектность» может быть представлено и как свойство личности, и как ее функция, и как специфическая форма саморегуляции и осознанной активности.

По итогам теоретического осмысления концепций, имеющих в отечественной психологии и касающихся данных вопросов, мы можем прийти к выводу, что, несмотря на большое количество трактовок субъектности, существуют базовые, системообразующие ее характеристики, выделяемые всеми исследователями: осознанная активность в отношении своего «Я», окружающего мира и деятельности; принятие себя в качестве субъекта, обладающего определенными характеристиками, а также признание права других быть субъектами и проявлять субъектные качества; переживание ценности и уникальности собственного «Я». Мы предлагаем понимать субъектность, как свойство личности, в основе которого лежит отношение к себе как деятелю, осуществляющему преобразующую осознанную внешнюю и внутреннюю активность, а так же такое же отношение и к другим людям. Структура субъектности включает: осознанность активности, способность к целеполаганию, саморегуляцию деятельности и поведения, рефлексивность, ответственность, осознание себя в качестве субъекта и уникальной личности и признание того же в других людях.

1.2. Юношеский (студенческий) возраст как основа становления субъектности

По результатам различных исследований хронологические границы юношеского возраста варьируются от 16–17 лет до 22–23 лет (Кон И.С. [29], Кулагина И.Ю. [33] и др.). По результатам анализа психологической литературы период юности мы можем условно разделить на три возрастных периода:

- ранняя юность, хронологические границы которой от 16 до 17 лет;
- собственно юность, хронологические границы которой от 17 до 20 лет;
- поздняя юность, хронологические границы которой от 20 до 23 лет.

Юношеский возраст такие исследователи, как Б.Г. Ананьев [4], И.С. Кон [29], В.Т. Лисовский [34] подразделяют на два периода: раннюю юность, хронологические границы которой от 15 до 18 лет и позднюю юность, хронологические границы которой от 18 до 23 лет. Такие же исследователи, как В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев [60] отмечают, хронологические границы этого возраста от 13,5 до 18 лет. Периоды, на которые подразделена юность, имеют некоторые схожие свойства, но при этом имеют специфические особенности (Кон И.С. [30], Марцинковская Т.Д. [53], Ремшмидт Х. [55] и др.). Подэтапом юности выступает студенческий возраст. Далее проведем анализ различных точек зрения на особенности юности.

Согласно взглядам В.И. Слободчикова [60], в хронологическом плане период обучения в ВУЗе совпадает с периодом наступления кризиса юности (17–21 год). Непосредственно в студенческом возрасте человек наступает «период индивидуализации, который характеризуется тем, что именно в этот период у молодых людей вырабатывается собственное мировоззрение, он начинает осознавать свою уникальность и значимость. С процессом индивидуализации связана и частично определяет его, рефлексия своих способностей как истинно своих способностей, то есть в этот период индивид должен стать субъектом своих способностей. В юности впервые возникает осознанное и

целенаправленное саморазвитие и такое же, осознанное и целенаправленное, преобразование окружающей индивида действительности» [60, с. 353]. Именно в период студенчества юноша обособляет себя в глазах окружающих, становится ответственным за свою субъектность, у него происходит обесценивание или утрата прежних ценностей, представлений и интересов. С чувствами, вызванными этими весьма значимыми в жизни молодых людей изменениями, зачастую связано возникновение разочарования, которое является причиной, по которой мы можем определять этот период как критический.

Г.С. Абрамова [1] говорит о том, что в юности мышление молодых людей становится более систематическим и критическим. Им свойственно формирование умения своими силами находить решение сложных вопросов. Но когнитивные процессы в юношеском возрасте все еще весьма подвержены эмоциям и чувствам. Им требуются доказательства и объяснения всего того, что пытаются донести до них преподаватели, либо же просто люди старшие по возрасту, даже если это их близкие. V. Frankl [72] отмечает, что они любят поспорить, нередко увлекаются юмористическими выражениями или же саркастическими фразами, красивыми цитатами, оригинальной формой выражения собственных мыслей.

В период юношества осуществляется значительная перестройка эмоциональной сферы. Такие авторы как О.Б. Дарвиш [21] и И.С. Кон [29] говорят о том, что в этом возрасте проявляется критичность и самокритичность, самостоятельность, решительность, выражено неприятие лицемерия, ханжества, грубости. R. Larson и C. Lampman-Petratis отмечают, что «одной из черт является повышенная эмоциональная возбудимость: юноши и девушки становятся неуравновешенными, у них происходит резкая смена настроения, обостряется тревожность» [70, с. 1255]. С возрастом наблюдается улучшение общего эмоционального состояния, так как кризис ранней юности «проходит». На развитие эмоциональности в юности так же оказывают влияние индивидуально-личностные свойства человека, самосознание и самооценка.

При анализе любого возраста в нем можно выделить основные, в наиболее полной мере описывающие его особенности, характеристики. Этими «базовыми» характеристиками, согласно Л.С. Выготскому [16], выступают: социальная ситуация развития, ведущий для этого возраста вид деятельности, психические новообразования и т.п.

М.В. Ермолаева, проанализировав в своей книге множество взглядов различных ученых, говорит о том, что «социальная ситуация развития в юношеском возрасте характеризуется тем, что молодым людям в этом возрасте предстоит осознать и установить независимость во всех сферах своей жизни, выработать собственное мировоззрение и определить собственные ценностные ориентации, осознано произвести профессиональный выбор, а так же определить свое место в обществе» [23, с. 281]. В этот период возникают некоторые трудности, которые связаны с тем, что юноши и девушки в этом возрасте, устанавливая независимость, уже считаются в обществе взрослыми, но при этом вовсе не имеют опыта, который позволил бы им по-настоящему приобрести этот статус. Юноши пытаются различными способами подчеркнуть, что они самостоятельно принимают решения, но при этом сами часто принимают их, подчиняясь ситуативному импульсу, возникшему под влиянием каких-либо внешних условий. Опыт «взрослой» жизни им еще только предстоит постепенно приобрести, выполняя свои социальные роли, которых в юношеском возрасте становится значительно больше.

И.В. Носко [41] пишет о том, что в юношестве молодые люди все еще весьма негативно и болезненно реагируют в ситуациях, когда кто-либо ограничивает их самостоятельность или критикует их импульсивно принятые решения, но при этом их внутренний самоконтроль все еще недостаточно развит.

Ведущей деятельностью в юношеском возрасте выступает учебно-профессиональная деятельность. Актуализируются социальные мотивы, которые активно начинают побуждать к учебно-профессиональной деятельности (Кулагина И.Ю. [33], Фельдштейн Д.И. [64], Эльконин Д.Б. [68] и др.). Значительно повышается интерес к учебным дисциплинам и при этом

проявляется более тщательная их избирательность. По мнению таких исследователей, как Е.А. Климов [27] и Л.С. Пряжников [51], в этом возрасте главным мотивом, побуждающим к познавательной деятельности, является приобретение социально значимой профессии. Выбор профессии в юношестве является весьма ответственным и трудным процессом для молодых людей. Он во многом определяется такими показателями, как направленность личности, доминирующие мотивы, формируемые ценностные ориентации.

Новообразованиями юношеского возраста, по В.И. Слободчикову, являются:

- «глубокая рефлексия;
- осознание собственной индивидуальности
- формирование конкретных жизненных планов
- самоопределение в профессии
- развитие самосознания
- формирование собственного мировоззрения и др.» [60, с. 354].

Эти новообразования связаны с тем, что юность – это завершающая стадия третьей ступени развития субъектности, так же определяемой В.И. Слободчиковым, как «персонализация, период, при котором начинается процесс уточнения границ самотождественности внутри со-бытия с другими, нахождения своей самоидентичности» [60, с. 359].

В этом же возрасте активно формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная направленность личности. Центральным новообразованием, выделяемым в трудах Н.И. Гуткиной [18] и О.Б. Дарвиш [21], выступает процесс формирования у юношей и девушек устойчивого самосознания и стабильного «Образа Я».

В юношеском возрасте фактически полностью формируется система представлений человека о самом себе, появляется обобщенный образ самого себя, который в дальнейшем порождает те или иные переживания и оказывает прямое или опосредованное влияние на поведение юноши. Причем не имеет

значение, верно ли это представление о себе, либо же ошибочно. При этом, как отмечают В.С. Мухина [38] и В.В. Столин [61], именно в этот период молодые люди начинают «жить будущим», этот феномен возникает в результате того, что в их самосознание активно входит психологический фактор времени.

Личностное и профессиональное самоопределение так же являются той чертой, которая характеризует юношеский возраст. Л.И. Божович [9] и Л.С. Пряжников [51] пишут о том, что выбор юношей будущей профессии упорядочивает и приводит в систему соподчинения все многообразные мотивационные тенденции, возникающие в этом возрасте. Тенденции эти исходят как непосредственно от интересов, характерных на этом этапе молодым людям, так и от других мотивов, которые возникают в условиях и под влиянием социально-профессионального выбора.

По мнению Е.Е. Сапоговой [57] открытие своего внутреннего мира, его эмансипация от взрослых – это главное приобретение в раннем юношеском возрасте. Другие авторы, а именно Г.С. Абрамова [1], Е.А. Климов [28], И.Ю. Кулагина [33], отмечают такие особенности этого возраста как: начало восприятия внешнего мира «через себя», рост волевой регуляции, саморегуляции, что проявляется в том, что развивается внутренний локус контроля (интернальность), начинает ярко проявляться стремление к самоутверждению.

Н.Я. Большунова говорит о том, что «этапы развития субъектности в онтогенезе представляют собой движение человека, переход из одной детской субкультуры в последующую, причем, в каждой субкультуре субъектность характеризуется особыми формами ответственности, рефлексии, выбора и поступка» [11, с. 79].

Что касается становления субъектности в студенчестве, отмечает Е.П. Крищенко [31], то оно связано с реорганизацией системы отношений человека к себе и к значимым другим. Это заключается в изменении отношения к себе самому, которое ведет к повышению общего уровня доверия, а изменения в отношениях со значимыми другими в свою очередь протекают неравномерно:

взрослый начинает восприниматься как равный себе, по отношению к сверстникам же наблюдается увеличение уровня эмпатии и эмоциональной идентификации.

В хрестоматии возрастной психологии [65] отмечено, что В.И. Слободчиков выделяет пять ступеней развития: оживление, одушевление, персонализация, индивидуализация, универсализация. Юность располагается на третьей ступени развития, т.е. персонализации. Как отмечает сам автор периодизации, слово персонализация, соединяет в себе значение «личины» (роли, маски) и духовного «Лица», а также выделяет такой важный момент развития личности, как появление способности к самоопределению и саморазвитию, и принципиальную ограниченность данной ступени развития личности, еще не достигшей внутренней свободы от ближайшего социального окружения.

Одно из важнейших мест в юношеском возрасте занимает процесс профессионального самопознания. Так как, прежде всего в сознании молодых людей доминируют экзистенциальные вопросы, то они сначала в выбранной профессии выделяют вопросы назначения и сущности профессии, ее общественной, культурной и социальной ценности, профессиональных норм и ценностей, самоопределения и самопознания. Б.С. Волков [13] говорит о том, что период студенчества у многих может наступить разочарования в профессиональном и жизненном выборе, несоответствие ожиданий и представлений о профессии и тем, что подом предстаёт перед ними в реальности.

В своей работе Т.А. Ольховая [43] пишет о том, что процесс самодетерминации субъектной активности, осознанного стремления личности студента занять определенную позицию, в котором задействованы как внешние, так и внутренние факторы является ценностным самоопределением личности. Этот процесс можно назвать состоявшимся, когда юноша или девушка смогли осуществить выбор субъектно-ценностной позиции, постигли смыслы и способы деятельности в таких важных сферах, как познавательная, личностного роста, социально-культурных коммуникаций и профессиональная сфера.

Можно отметить, что субъектность представляет собой уровневую характеристику индивида, субъектные свойства проявляются только на определенном уровне развития и определяются балансом процессов экстерииоризации и интерииоризации, континуумом внешнего и внутреннего. Исследования по развитию субъектности в онтогенезе (Волкова Е.Н. [15], Давыдов В.В. [19]) показывают, что развитие человека происходит по пути наращивания с возрастом субъектности и преодоления "объектности", т.е. тотальной зависимости человека от внешних условий; субъектность выявляется не только в познавательном отношении к миру, но и в отношении к людям (Рубинштейн С.Л. [56]); субъектность – высший уровень активности, целостности, автономности человека; целостность субъекта означает единство, интегративность не только деятельности, но и вообще всех видов его активности (Брушлинский А.В. [12]); природа субъектности раскрывается через совокупность отношений к миру, стратегию жизни (Абульханова К.А. [2]).

Т.А. Ольховая [43] в своей работе отмечает, что понятие «субъектность» – особые качества человека, связанные с активно-преобразующими свойствами и способностями. Признается приоритетное влияние субъектности как на развитие человека в разные периоды его жизни, так и на его профессиональное становление. При изучении процессов становления субъектности студентов в высших образовательных учреждениях, как отмечает Т.А. Ольховая [42], важно обращать внимание именно на то, что раскрытие и реализация обучающимися своих потенциальных возможностей и способностей является одним из факторов их личностно-профессионального развития.

А.Н. Яшкова дает определение субъектности специалиста, и она говорит о ней, как о «профессионально-значимом психическом образовании, которым распоряжается субъект профессиональной деятельности, преобразуя внешний и внутренний мир» [69, с. 117].

Проанализировав различную психологическую литературу, мы можем сказать, что юность – это весьма напряженный период развития, в котором происходят такие процессы как: формирование нравственного сознания,

выработка ценностных ориентаций и духовных ценностей, устойчивого мировоззрения, гражданских качеств личности.

Таким образом, психологическое содержание этого периода определяется развитием самосознания, решением задач профессионального самоопределения и вступлением во взрослую жизнь. Студенческий возраст является оптимальным для развития ценностно-смысловых структур сознания личности и характеризуется как этап подготовки к вступлению в самостоятельную профессиональную деятельность. В этом возрасте нравственные установки проявятся впоследствии как ценностные ориентации практической деятельности и поведении личности. Именно в этом возрасте повышается роль убеждения и ответственности за тот или иной выбор ценностей, за свои ценностные ориентации, укрепляются такие качества как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициативность, умение владеть собой, повышается интерес к духовным и моральным проблемам. Именно в этот возрастной период юноши и девушки впервые сталкиваются с такой сложной для себя задачей, как формирование себя как субъекта и поэтому так важно начинать изучать динамику субъектности начиная с первого курса.

1.3. Особенности становления субъектности студентов в период обучения на первом курсе

На сегодняшний день для нас представляет особый интерес проблема динамики субъектности у студентов, особенно в период их обучения на первом курсе, так как, мы уже говорили ранее о том, что именно период обучения в ВУЗе является основой становления субъектности. Индивидуализация, на путь которой становится юноша, преподносит в его жизнь формирование своего мировоззрения, определение своей самобытности и уникальности, авторство в становлении своих способностей. Главной проблемой в этом возрасте становится осознанное и целенаправленное развитие себя и преобразование среды окружающей

индивида. Т.И. Лях [35] отмечает, что можно сказать, что формирование себя как субъекта становится в этом возрасте на первое место. Именно поэтому в период обучения студентов на первом курсе, период, когда все эти процессы только начинают формироваться, очень важно создать подходящие условия для развития их субъектности. Помощь в развитии субъектности подразумевает под собой необходимость обучить студентов умению планировать, организовывать свою осознанную целенаправленную деятельность, развивать каждый из представленных выше компонент структуры субъектности. Подобная постановка вопроса требует определить учебные действия, необходимые для успешной учебы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и четкую организацию по их формированию. При этом образец выполнения этих действий должен демонстрировать сам преподаватель, учитывая трудности адаптационного периода обучения студентов в период начала их обучения на первом курсе. Влияние учителя на характер освоения новых ценностных ориентаций и мотивации студента неопределимо, так как он может, как помочь молодым людям их сформировать, так и отбить у них всякое на это желание.

Мы считаем, что именно поэтому так необходимы знания о динамике субъектности студентов в период их обучения на первом курсе: чтобы в тот или иной период оказать необходимую помощь студенту в формировании необходимого компонента ее структуры, что в значительной мере повысит общий ее уровень.

Рассмотрим для начала особенности студентов в период их обучения на первом курсе для того, чтобы выделить специфические черты, отличающие этот период от последующих.

А.А. Кузьмишкин и др. [32] выделяют следующие особенности первокурсников: 1. Студент при поступлении на первый курс находится в состоянии «эйфории», которое отличается высоким уровнем самоуважения в связи с поступлением в высшее учебное заведение. Из-за этого профессиональный выбор, осуществленный ими, осознается юношами еще

недостаточно точно и полно, что весьма негативно, потому что отношение к профессиональной деятельности, возникающее в период подготовки к ней в процессе обучения, является важной социальной и психологической характеристикой личности. 2. У студентов в период начала их обучения на первом курсе все еще наблюдается высокий показатель организации учебной деятельности, так как они все еще проводят аналогию с обучением в школе. Это находит свое проявление в следующем виде: студент первокурсник свою учебную деятельность, в ходе которой решаются образовательные задачи, начинает с использования старого, способа организации учебной деятельности, проверенного школой. «Старый» способ обучения начинает использоваться студентом механически, так как реальная ситуация поступления еще не является руководством к тому чтобы сменить стиль учебной деятельности. Но этот способ, как правило, не работает, что значительно снижает (по сравнению со школой) успеваемость студента на первом курсе. Осознание того, что школьная форма организации учебной деятельности непродуктивна, зачастую, происходит к концу первого семестра или иногда первого учебного года, что вынуждает молодых людей искать иные способы ее организации, а так же говорит о необходимости принять новую социальную роль – стать студентом. По сути, это осознание является переходом к новому этапу жизни, становлению «взрослым». А как мы уже отмечали ранее усвоение «взрослых» социальных ролей в юношеском возрасте сопряжено с затруднениями, вызванными внутренними противоречиями, связанными с особенностями развития личности. С одной стороны, юноша, начинающий самостоятельную жизнь в обществе, приобретает статус взрослого человека, но, с другой стороны, он может все еще не справлять с новыми ролями, так как опыта этой самой «взрослой» жизни у него еще не имеется и ему только предстоит его приобрести.

По мнению Т.А. Ольховой [43], ориентация, выбор и использование студентом имеющихся условий образования, определяют накопление будущим профессионалом особого образовательного субъектного опыта

решения задач, которые возникают в ходе образовательного процесса и обуславливают обогащение субъектной позиции студента. Именно поэтому юношеский возраст особенно важен для решения задач самоопределения, самореализации и выбора жизненного пути, который связан с выбором профессии. Движущей силой становления субъектности выступает ценностное самоопределение как процесс обретения студентом смысла, целей, ресурсов университетского образования.

Остановимся подробнее на характеристике и изменении компонентов структуры субъектности, которые мы выделили ранее, таких как: осознанность активности, способность к целеполаганию, саморегуляция деятельности и поведения, рефлексивность, ответственность, осознание себя в качестве субъекта и уникальной личности и признание того же в других людях.

Осознанная активность – специфически человеческий вид активности, выходящий за пределы удовлетворения базовых потребностей и направленный на достижение целей в значимой деятельности, взаимодействии субъектов, развитии собственного «Я». Она проявляется и актуализируется в единстве мотивации, саморегуляции и самосознания. В.А. Бардынина и В.Н. Ткачев [63] в своей работе отмечают, что важным условием развития субъектности является соответствующая мотивация, которая выступает как компонент, который побуждает к действию, проявлению осознанной активности. С.А. Шпилберг говорит о том, что «мотивация достижения успеха играет важную роль в становлении внутреннего единства, целостности всех сторон личности студента, а именно: определяет целенаправленный характер деятельности студента, дает импульсы дальнейшему личностному и профессиональному росту; способствует интерактивным процессам формирования личности, являясь тем организующим личность фактором, который приводит студента к естественному состоянию самоорганизации, а затем и самоактуализации» [66, с. 909]. По результатам исследования Л.Г. Семеновой [58] студенты

первого курса имеют достаточно высокую мотивацию достижения успеха, так как они зачастую, перейдя в новый молодежный коллектив и вступив на новый этап жизни, стараются занять там достойную позицию, для чего максимально проявляют свои способности и проявляют себя во всех областях студенческой жизни. Но к окончанию обучения на первом курсе эти показатели снижаются, это связано с тем, что они справляются с заданиями и овладевают знаниями с разной степенью успешности, это приводит к тому, что студенты начинают стремиться быть успешными за счет снижения уровня притязаний к своей деятельности.

Такой компонент структуры субъектности, как саморегуляция деятельности и поведения А.К. Осницкий [45] назвал базовой формой ее существования. Проявляется саморегуляция в способности контролировать собственную активность и сохранять внутреннюю стабильность на определенном постоянном уровне. Согласно взглядам J. Malmberg [71] студенты могут одновременно проводить контроль и отражать во внутреннем плане результаты достижения той или иной цели, и эта информация даст основание для корректировки целей поставленных изначально и планов их достижения. Развитие саморегуляции по результатам исследования А.А. Никитина и Н.А. Петровановой [40] заключается в том, что на первом курсе общий уровень саморегуляции ниже и постепенно повышается к последующим курсам. Такие ее показатели, как программирование, гибкость, моделирование, оценивание результатов и самостоятельность хоть и находятся на низких уровнях, но на втором курса немного повышают свои показатели. Динамики по шкале планирования согласно данному исследованию еще не происходит (она значительно возрастает на 4 курсе). Это значит, что планы студентов зачастую еще нереалистичны, не детализированы, не устойчивы, цели деятельности выдвигаются студентами не самостоятельно.

Еще одним компонентом структуры субъектности является способность к целеполаганию, которая является основа осознанной

активности. Н.М. Пайсахов говорит о том, что «целеполагание представляет собой процесс создания системы целей, соотнесения их между собой и выбор предпочтительных целей» [47, с. 32]. Целеполагание рассматривается и как процесс, и как результат постановки субъектом целей и задач для себя лично или для других субъектов. Результатом процесса целеполагания является цель – предвосхищаемый результат деятельности субъекта. Деятельность, лишенная цели, является непродуктивной, поэтому бессмысленной. В исследованиях И.А. Дмитриевой и Л.М. Попова [50] эмпирические данные говорят о том, что способности к целеполаганию студентов первокурсников находятся на низком уровне. Это можно объяснить как рассогласованием между желаемым и действительным, то есть цели, заданные учебной программой могут отличаться от ожидаемых студентом, от их от реальных жизненных ориентиров, так неразвитостью этих процессов еще в школьные годы. По результатам исследования только на втором курсе происходит положительные изменения в уровне целеполагания. Это можно объяснить тем, что студенты ко второму курсу приобретают больше опыта и становятся более адаптированными к условиям обучения в высшем учебном заведении. Им начинают предлагать более сложные требования по сравнению с тем, что был в начале их обучения, что повышает необходимость самостоятельной подготовки, студенты осваивают больше дисциплин и приобретают больше знаний, что способствует формированию эффективного целеполагания.

Рефлексивность – обращение внимания субъекта на самого себя, собственное сознание, процесс и результаты активности, а также их оценка и переосмысление. Внимание личности к себе составляет основу осознанности и позволяет уравновесить внутренние, личностные смыслы, ценности, мотивы, побуждения с внешними проявлениями активности. То есть, по мнению А.В. Карпова, «рефлексивность является регулятивной составляющей личности, позволяющая ей сознательно выстраивать свою деятельность» [26, с. 77]. По результатам исследования Т.Н. Болдиновой [10] уровень рефлексивности студентов первокурсников в начале обучения

находится на среднем уровне и не претерпевает особых изменений. Средний уровень рефлексивности характеризуется тем, что студент способен к осознанию своего отношения к происходящей ситуации, анализу своих действий, а также поступков других людей, но рефлексивные процессы могут носить нерегулярный характер, а рефлексивный анализ осуществляться поверхностно. В конце обучения на первом курсе он может лишь незначительно повысится, а действительно значимых показателей достигает к четвертому курсу, но такую ситуацию можно назвать вполне закономерной. Так же автор говорит о необходимости формирования, как личностной, так и профессиональной рефлексии еще начиная с обучения на первом курсе.

Е.В. Панькина отмечает, что в «настоящее время ответственность понимается как признание личностью самой себя источником актуального и перспективного качества собственной жизни; сознательное принятие собственного выбора при осознании его возможных последствий» [46, с. 72]. Ответственность как в науке, так и в общежитейском понимании является характеристикой зрелой личности, субъекта собственной жизни и деятельности. Ответственность первокурсников находится на низком уровне по данным, выявленным в результате исследования В.В. Пшеничной [54]. Так же эти данные свидетельствуют, что динамики развития ответственности по окончании обучения на первом курсе не происходит. «В сфере здоровья, достижений и производственных отношений ответственность имеет низкие показатели, независимо от возраста учащихся. Это объясняется тем, что для студентов первого пока не актуальны достижения в производственной сфере, так как их внимание сосредоточено на учебных занятиях. Здоровье в этот период жизни также обычно не доставляет особых волнений, и студент чаще всего не задумывается о будущем самочувствии. Учащиеся в период обучения на первом курсе не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие. Они полагают, что большинство событий их

жизни является результатом случая или действия других людей. Однако, для них характерен высокий уровень интернальности в области межличностных отношений, что свидетельствует о том, что в этот период студенты считают именно себя ответственным за построение межличностных отношений. И это связано с тем, что в юношеском возрасте учащиеся уже озабочены поиском будущего спутника жизни» [54, с. 73].

Осознание себя в качестве субъекта и уникальной личности и признание того же в других людях – компонент, непосредственно связанный с рефлексивностью и, как отмечает Е.Н. Волкова [14], отражающий субъектное восприятие действительности и себя в ней. Осознание себя в качестве субъекта и уникальной личности предполагает понимание и принятие собственной ценности, наличие самоуважения, любви к себе, доверия к себе. Без признания возможности того, что окружающие люди также являются субъектами и обладают уникальностью, невозможно само формирование личности как обладателя субъектности, т. к. субъектность формируется исключительно в среде других субъектов. Данный компонент может определяться через такие психологические категории как «самооценка», «самоотношение» (и его отдельные составляющие) и «отношение к окружающим». В статье Т.М. Михайловой [37] анализируется содержание динамических процессов в структуре самооценки студентов-первокурсников в период адаптации к обучению в ВУЗе. По ее данным в ходе опросов было выявлено снижение общей самооценки на начальном этапе адаптации к обучению в ВУЗе (1 семестр), которое было связано с «отсутствием необходимых знаний по предметам, низким уровнем коммуникативной компетентности и способности к планированию и самоорганизации. Кроме того, к факторам, понижающим самооценку, могут быть отнесены общее снижение психоэмоционального тонуса и настроения, формирование негативного эмоционального фона учебной деятельности. Следует учитывать и влияние феномена «обманутых ожиданий» личности, психологическое содержание которого состоит в том, что для части

студентов поступление в ВУЗ символизирует начало «новой жизни». В этой новой реальности человек полагает, что утрачивает зависимость от ранее сложившихся мнений и оценок, как чужих, так и собственных, планирует стать «совсем другим», не допускать прежних ошибок, не создавать себе трудностей и т.д.» [37, с. 9]. Однако уже первые месяцы в ВУЗе рассеивают заблуждения относительно реалистичности этих проектов и становятся источником негативных экзистенциальных переживаний в контексте собственной несостоятельности, порождают чувство неудовлетворенности собой. К концу обучения на первом курсе общая самооценка незначительно возрастает.

По данным Е.Л. Даниловой [20] изменения отношения к окружающим у студентов первого курса не происходит. И в начале своего обучения студенты первокурсники, и студенты второго курса имеют ориентацию на использование партнера и вообще общения в общем смысле в собственных целях для получения разного рода выгоды, относятся к партнеру как к средству, объекту своих манипуляций. При такой ориентации человек стремится понять («вычислить») собеседника, чтобы получить нужную информацию. Первокурсники стараются приспособиться к новой учебной деятельности, для этого им просто необходимо общаться с многими студентами, не только со своими одногруппниками, но и со студентами постарше. Они стараются любые качества собеседника использовать для достижения своих целей или, которые могли бы пригодиться в деле.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что становление субъектности студентов в ВУЗе может рассматриваться как детерминированный, вероятностный, управляемый и саморазвивающийся процесс. При этом он может быть более или менее управляемым в зависимости от решаемых задач, содержания, методов и средств, а также потребностей и возможностей субъектов этого процесса. И поэтому в период обучения студентов на первом курсе очень важно создать подходящие условия для развития их субъектности.

ГЛАВА II. Эмпирическое изучение динамики субъектности студентов в период их обучения на первом курсе

2.1. Организация и методы исследования

При изучении динамики субъектности студентов в период их обучения на первом курсе мы опирались на теоретические положения, изложенные в первой главе.

Целью нашего исследования является изучение динамики субъектности студентов в период их обучения на первом курсе.

Задачи эмпирического исследования:

1. Изучить особенности динамики субъектности студентов первого курса в начале учебного года.
2. Изучить особенности динамики субъектности студентов первого курса в конце учебного года.
3. Проанализировать динамику субъектности студентов первого курса в сравнении с началом и концом их обучения на первом курсе.
4. Изучить динамику субъектности студентов в период их обучения на первом курсе в зависимости от баллов ЕГЭ и показателей формальной успешности обучения.
5. Разработать рекомендации для студентов первого курса по развитию их субъектности.

Исследование проводилось на базе НИУ «БелГУ» г. Белгорода. В исследовании принимали участие 65 студентов первого курса в возрасте от 17 до 18 лет.

В контексте данного исследования для решения поставленных задач и определения динамики субъектности студентов в период обучения на первом курсе использовались следующие методики: опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН; Реан А.А.); опросник «Стиль саморегуляции поведения студентов» (Моросанова В.И., Сагиев Р.Р.); опросник по исследованию субъектности личности (Серегина И.А.); методика

определения уровня рефлексивности (Карпов А.В., Пономарева В.В.; тест рефлексии).

Перейдем к описанию методик, использованных в нашем исследовании.

Методика И.А. Серegiной позволяет сделать качественный анализ уровня развития субъектности и включает в себя шкалы: «Активность», «Способность к рефлексии», «Свобода выбора и ответственность за него», «Осознание собственной уникальности», «Понимание и принятие другого», «Саморазвитие». Состоит из 62 утверждений (см. в приложении 1).

Опросник «Стиль саморегуляции поведения студентов» (Моросанова В.И., Сагиев Р.Р.) пригоден как для научных исследований, так и в качестве инструмента практической диагностики различных аспектов индивидуальной саморегуляции. Утверждения опросника построены на типичных жизненных ситуациях и не имеют непосредственной связи со спецификой какой-либо профессиональной или учебной деятельности. Цель методики – это диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности. Опросник состоит из 46 утверждений и работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции», которая характеризует уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека. Утверждения опросника входят в состав шести шкал (по 9 утверждений в каждой), выделенных в соответствии с основными регуляторными процессами планирования, моделирования, программирования), оценки результатов, а также и регуляторно-личностными свойствами: гибкости и самостоятельности (см. в приложении 1).

Методика диагностики рефлексивности (Карпов А.В.; тест рефлексии) предназначена для определения того, насколько развит уровень рефлексии у личности. Методика базируется на теоретическом материале, который

конкретизирует общую трактовку рефлексивности, а также ряд иных существенных особенностей данного свойства. Методика состоит из 27 утверждений. Предоставляет нам данные по развитию общего уровня рефлексивности в целом, а так же включает шкалы «Ретроспективная рефлексия деятельности», «Рефлексия настоящей деятельности», «Рефлексия будущей деятельности» и «Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми (см. в приложении 1).

Опросник А.А. Реана позволяет нам выяснить, какая личностная мотивация свойственна данному индивиду: мотивация достижения успеха или боязнь неудачи. Опросник состоит из 20 утверждений. Данная методика предоставляет данные по 5 видам мотивации: «Мотивация к избеганию неудачи», «Мотивация к достижению успеха», «Тенденция к избеганию неудачи», «Тенденция к достижению успеха» и «Мотивационный полюс не выражен» (см. в приложении 1).

Для проверки гипотезы мы использовали количественный и качественный анализ данных, факторный анализ для выявления структуры субъектности студентов в период их обучения на первом курсе, непараметрический статистический тест Т-Вилкоксона и критерий Н-Крускало-Уоллиса. Данный математический метод был выбран нами для оценки различий между двумя зависимыми выборками в ситуации обучения студентов в начале их обучения (сентябрь 2017) и конце (май 2018) их обучения на первом курсе [39].

Перейдем к анализу и интерпретации результатов полученных в нашем исследовании.

2.2. Анализ и интерпретация результатов изучения динамики субъектности студентов в период их обучения на первом курсе

Анализ результатов исследования осуществлялся нами в соответствии со второй задачей нашего исследования.

Опишем особенности показателей субъектности студентов в начале их обучения в ВУЗе, изученные нами с помощью опросника И.А. Серединой по исследованию субъективности личности. Полученная нами картина особенностей показателей субъектности студентов в начале их обучения в ВУЗе представлена на рис.2.2.1.

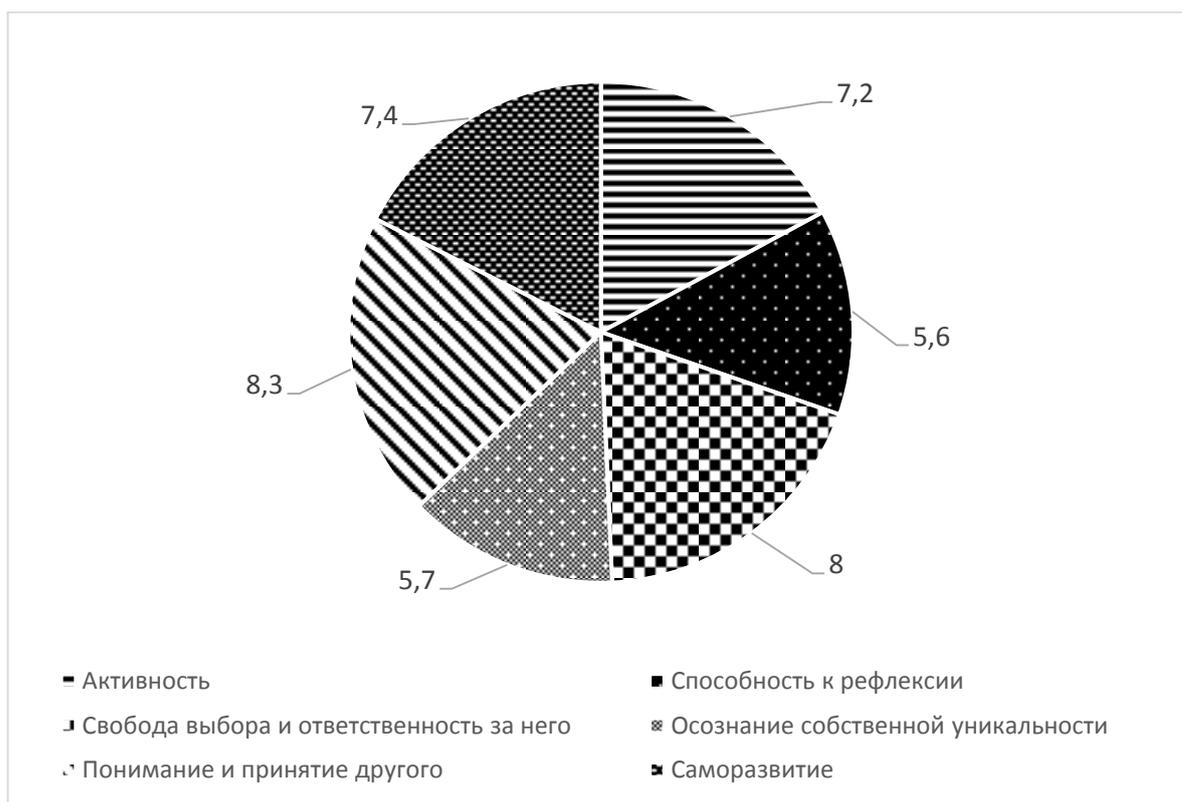


Рис.2.2.1. Выраженность показателей субъектности студентов в начале их обучения на первом курсе, (ср.б.; max=11 б.)

Анализируя результаты методики, мы акцентировали свое внимание на результатах каждой из шкал. Итак, мы видим, что в начале обучения на первом курсе самыми большими показателями являются «Понимание и принятие другого» (Me=8,3), «Свобода выбора и ответственность за него» (Me=8), «Саморазвитие» (Me=7,4) и «Активность» (Me=7,2). Это объясняется тем, что студенты, зачастую, перейдя в новый молодежный коллектив и вступив на новый этап жизни, стараются занять там достойную позицию, для чего максимально демонстрируют активность, свои способности и проявляют себя во всех областях студенческой жизни, а так же стремятся к

саморазвитию, для чего ответственно стараются подойти к выбору собственной деятельности и увлечений.

Такие же показатели как «Способность к рефлексии» ($M_e=5,6$) и «Осознание собственной уникальности» ($M_e=5,7$) имеют средний уровень в начале обучения студентов на первом курсе. Способность к рефлексии у студентов и осознание собственной уникальности связаны напрямую. Первокурсники «обращая внимание на самого себя, размышляя над своим психическим состоянием», осознает неповторимость собственной личности, то есть процесс осознания себя происходит через рефлексию. То, что показатель «Способность к рефлексии» имеет средний уровень выраженности, может быть связано с тем, что ценностные ориентации в юношеском возрасте только начинают формироваться, а личностная рефлексия как раз строится на основе процессов ценностно-смысловых ориентаций субъекта. Благодаря личностной рефлексии первокурсник переосмысляет свои отношения с предметно-социальным миром, которые находят отражение, во-первых, в новых образах себя, во-вторых, в появлении новых адекватных знаний об окружающем их мире.

Таким образом, мы видим, что в начале обучения на первом курсе у студентов наиболее выражены такие показатели субъектности, как «Активность», «Понимание и принятие другого», «Свобода выбора и ответственность за него» и «Саморазвитие», что связано с желанием первокурсников выделиться и продемонстрировать себя в лучшем свете в новом коллективе сверстников. Такие показатели как «Способность к рефлексии» и «Осознание собственной уникальности» менее выражены, но, тем не менее, находятся на среднем уровне, что значит, что студенты все же «обращают свое внимание вглубь себя» и осознают свою неповторимость и уникальность.

Одним из показателей структуры субъектности является саморегуляция, поэтому далее мы рассмотрим данные, полученные с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения студентов»

(Моросанова В.И., Сагиев Р.Р.), которые предоставят нам результаты выраженности показателей саморегуляции поведения студентов в начале их обучения на первом курсе. Для этого обратимся к рис.2.2.2.

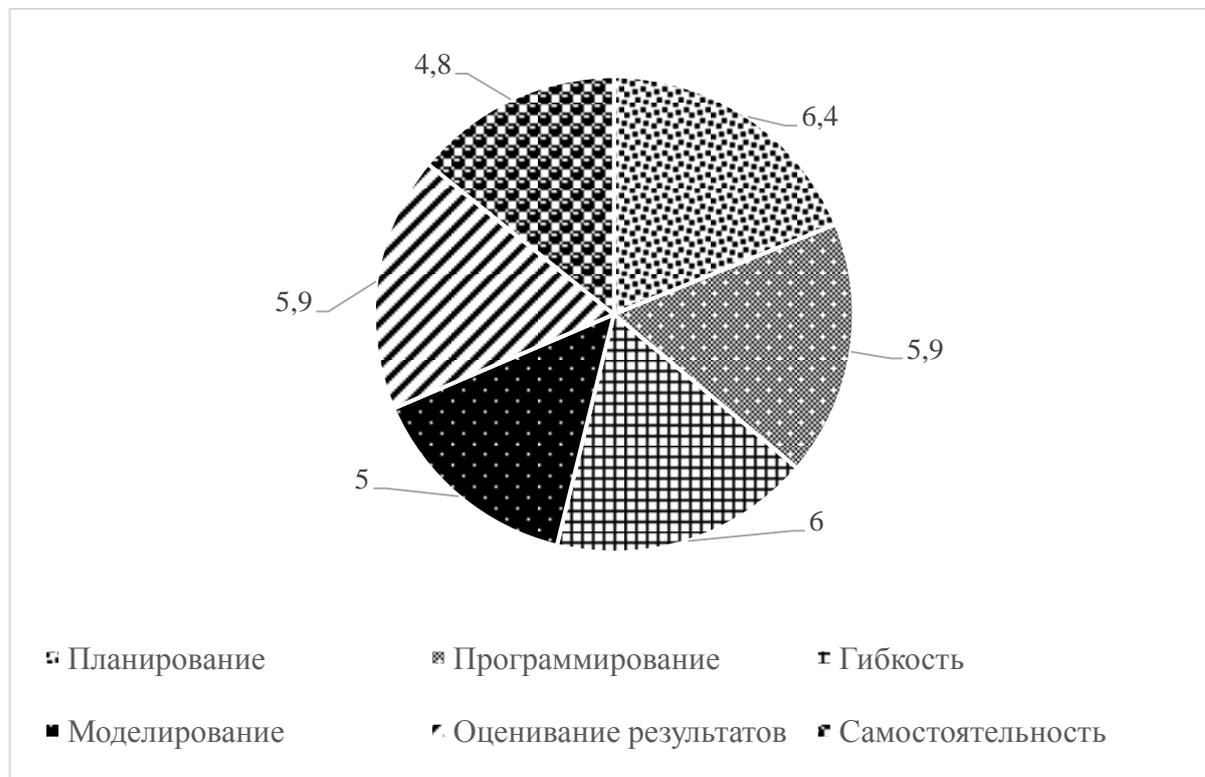


Рис.2.2.2. Выраженность показателей саморегуляции поведения студентов в начале их обучения на первом курсе, (ср.б.; max=8 б.)

Все показатели имеют средний уровень выраженности, но при этом такие показатели, как «Гибкость» (Me=6), «Планирование» (Me=6,4), «Оценивание результатов» (Me=5,9) и «Программирование» (Me=5,9), более выражены, чем другие показатели. Это связано с тем, что студентам в начале обучения на первом курсе необходима пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств они должны уметь легко перестраивать планы и программы исполнительских действий и поведения, с помощью оценки результатов адекватно оценивать как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь при этом к изменению условий. Развитие программирования необходимо, так как оно говорит о

сформировавшейся у студентов потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей.

Показатели «Моделирование» ($M_e=5$) и «Самостоятельность» ($M_e=4,8$) чуть менее выражены, но так же находятся на среднем уровне, что означает, что студенты первого курса имеют стремление к самостоятельной деятельности. Они применяют полученные знания в новой, нестандартной ситуации. У них проявляется мотивация, часто связанная с планами на будущее, стремятся планировать деятельность, действуют самостоятельно без непосредственного и постоянного контроля в соответствии с планом, способны сами проконтролировать и оценить свои действия и поступки, проявляют инициативу, активность в процессе деятельности, общения и в отношениях.

Данные эти подтверждаются распределением студентов первого курса по уровням саморегуляции поведения, которое наглядно представлено на рис.2.2.3.

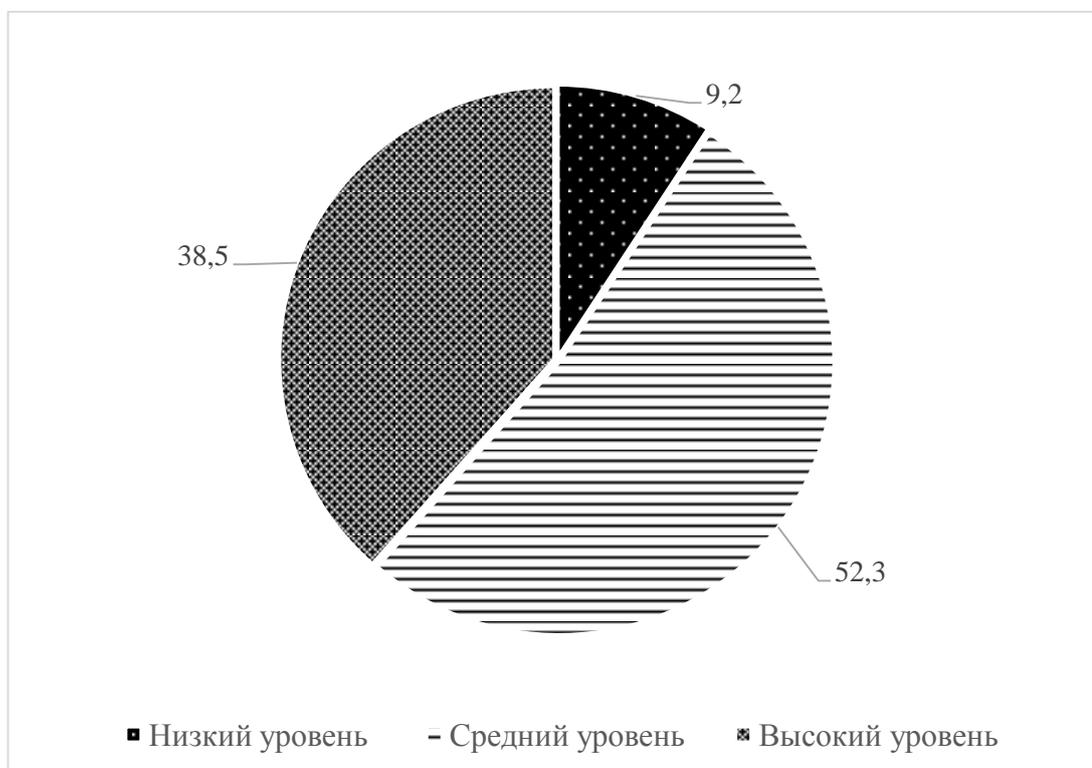


Рис.2.2.3. Распределение студентов первого курса по уровням саморегуляции поведения, (%)

Как мы видим большая часть (52,3%) студентов в начале своего обучения в ВУЗе имеет средний уровень саморегуляции поведения. Студенты с высоким уровнем – 38,5%, и низкий уровень саморегуляции лишь у 9,2%. Студенты с высокими показателями общего уровня саморегуляции зачастую самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче студент овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности. У тех же студентов, которые имеют низкие показатели по данной шкале потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. У таких студентов снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей, по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции. Соответственно, успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

Таким образом, мы видим, что большая часть студентов первого курса в начале своего обучения имеет средний уровень саморегуляции поведения. Меньше всего студентов с низким уровнем, что значит, что в целом первокурсники, зачастую, самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. Все показатели саморегуляции поведения имеют средний уровень выраженности. Это связано с тем, что студентам в начале обучения на первом курсе необходима пластичность всех регуляторных процессов. Но

показатели по шкалам «Гибкость», «Планирование», «Оценивание результатов» и «Программирование» более выражены, чем показатели «Моделирование» и «Самостоятельность».

Перейдет к рассмотрению результатов диагностики рефлексивности у студентов в начале их обучения на первом курсе представленных на рис.2.2.4.

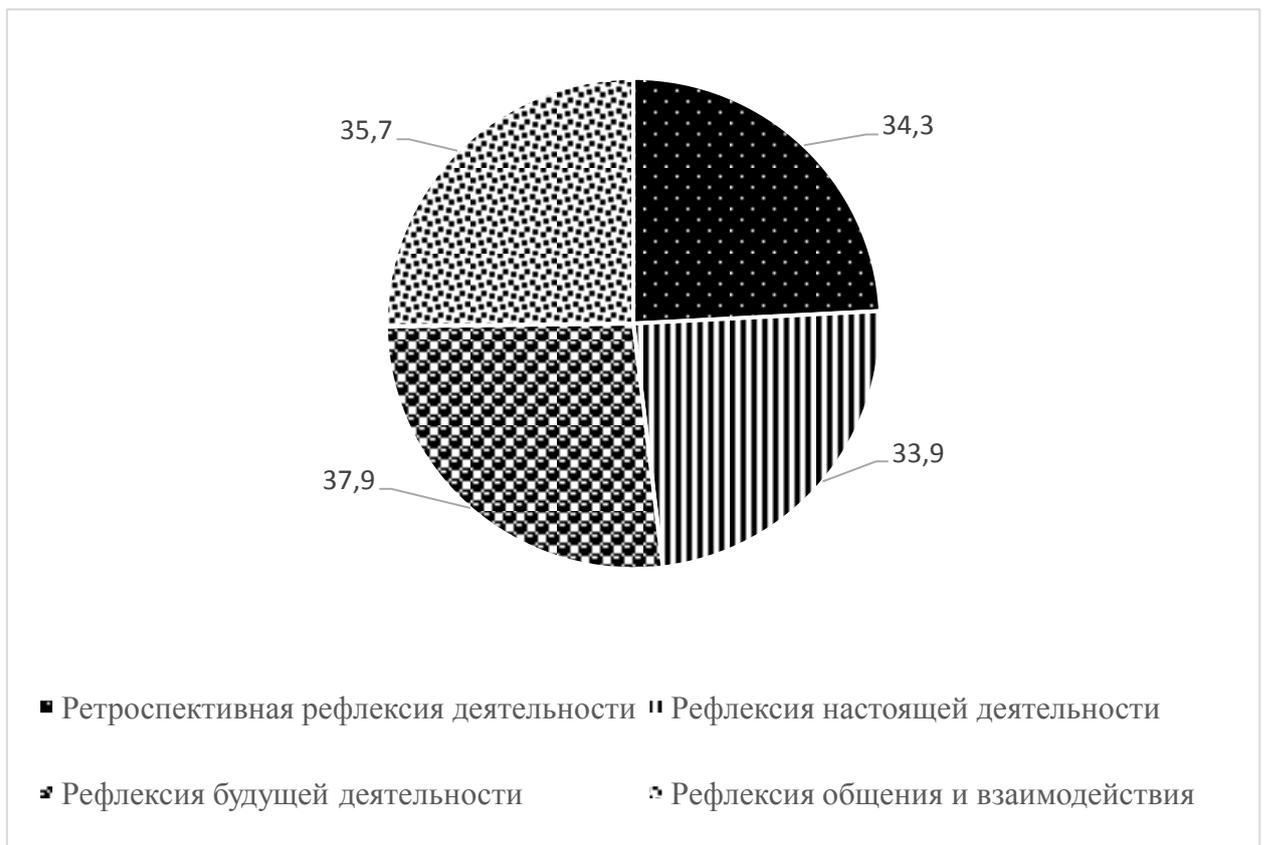


Рис.2.2.4. Выраженность видов рефлексии студентов в начале их обучения на первом курсе, (ср.б.; max=56 б.)

Мы получили выраженность видов рефлексии, и все они находятся на среднем уровне. Первокурсники в начале своего обучения имеют вполне сформированную способность к рефлексивности, как способности к самовосприятию содержания своей собственной психики и его анализу, а так же как способности к пониманию психики других людей. Благодаря сформированной рефлексии настоящей деятельности (Me=33,9) студенты способны к обеспечению непосредственного самоконтроля своего поведения

в актуальной на данный момент ситуации. Анализ своей деятельности выполненной в прошлом, возможен с помощью ретроспективной рефлексии деятельности ($M_e=34,3$). Средний уровень рефлексии будущей деятельности ($M_e=37,9$) включает в себя размышление о предстоящей деятельности, представление о ходе деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов выполнения, прогнозирование возможных результатов. Юноши довольно часто обращаются к рефлексии в рамках развития самоанализа: оценивают себя в прошлом и настоящем, ориентируют себя на будущее. Более того юношество – это тот период, в котором молодые люди буквально начинают «жить будущим». Рефлексия общения и взаимодействия ($M_e=35,7$) выступает как важнейшая составляющая развитого общения и межличностного восприятия. Она проявляется в смене представлений о другом субъекте на более адекватные для данной ситуации.

Так же мы получили результаты распределения студентов первого курса по уровням рефлексивности (как качества личности), одного из компонентов структуры субъектности. Данные представлены на рис.2.2.5.

Мы видим, что средний уровень имеют 32,3% первокурсников начавших обучение в ВУЗе. Такие студенты могут иметь ошибки рефлексии за счет недостатков самоконтроля поведения в актуальной ситуации, осмысления ее элементов, анализа происходящего, недостаточной способности к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Но, несмотря на ошибки рефлексии, студенты анализируют и оценивают произошедшие события, склонны анализировать прошлое и себя в нем (ретроспективная рефлексивная). Так же данные студенты, как и студенты с высоким уровнем рефлексивности характеризуются обращением к будущим событиям, ориентацией на будущее.

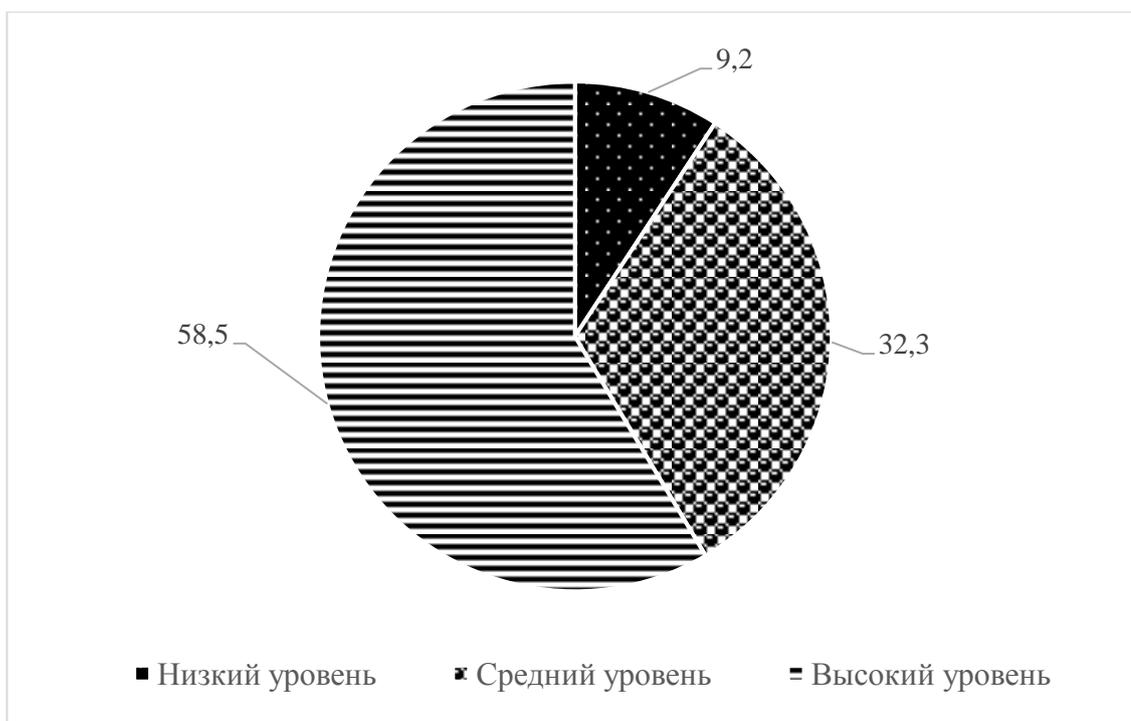


Рис.2.2.5. Распределение студентов первого курса по уровням рефлексивности, (%)

Так же мы видим, что 58,5% студентов имеют высокий уровень рефлексивности. Высокий уровень обеспечивает высокий самоконтроль поведения в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, а так же обеспечивает способность студента к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Такие студенты отличаются тщательностью планирования деталей своего поведения, частотой обращения к будущим событиям, ориентацией на будущее (рефлексия будущей деятельности).

Студенты с низким уровнем рефлексивности (9,2%) характеризуются несформированностью процессов самопознания, низким самоконтролем поведения в актуальной ситуации. Студент не анализирует и не оценивает произошедшие события, не склонен анализировать прошлое и себя в нем, зачастую не умеет использовать свой опыт, не уверен в будущем.

Таким образом, мы видим, что большая часть студентов в начале своего обучения на первом курсе имеет высокий общий уровень

рефлексивности, что обеспечивает высокий самоконтроль поведения в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность студента к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Показатели по шкалам «Ретроспективная рефлексия деятельности», «Рефлексия будущей деятельности», «Рефлексия настоящей деятельности» и «Рефлексия общения и взаимодействия» имеют средний уровень выраженности, то есть студенты первокурсники довольно часто обращаются к рефлексии в рамках развития самоанализа: оценивают себя в прошлом и настоящем, ориентируют себя на будущее.

Далее мы рассмотрим распределение студентов в начале своего обучения на первом курсе по видам личностной мотивации, для чего обратимся к рис.2.2.6.

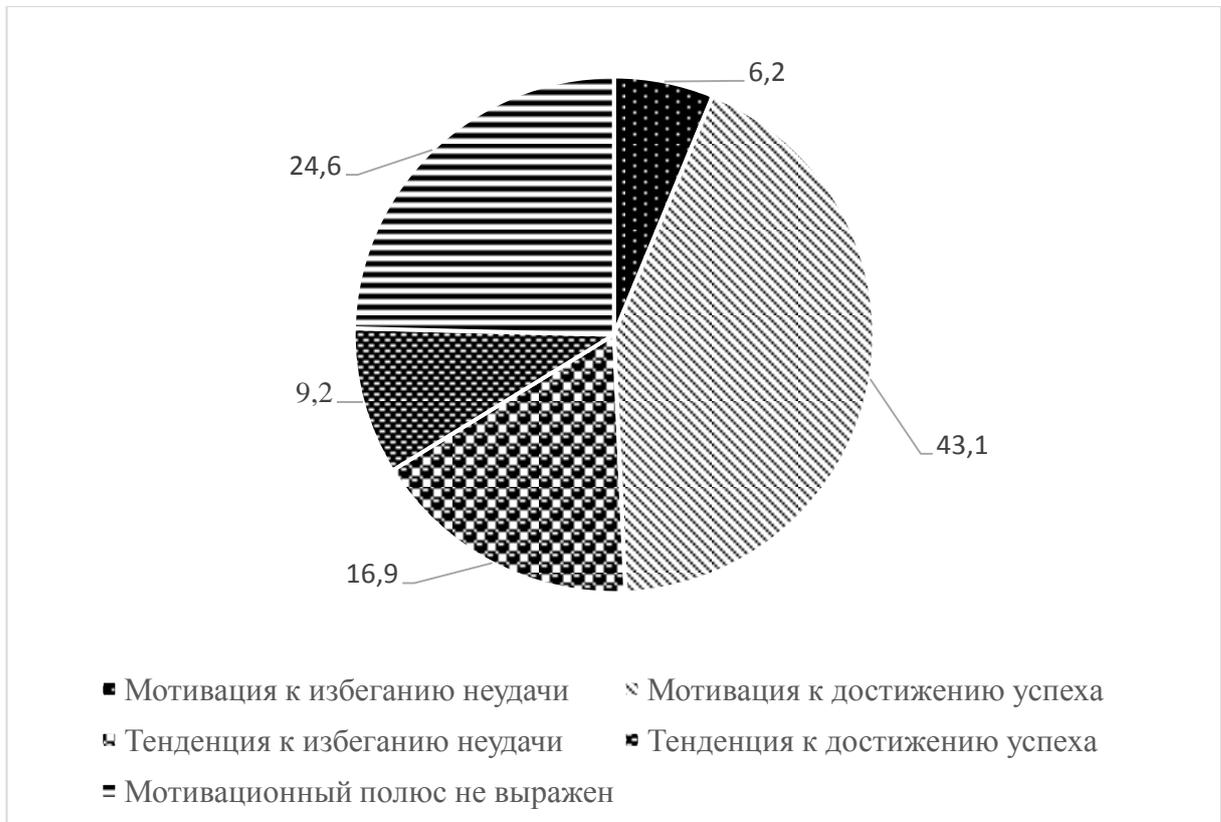


Рис.2.2.6. Распределение студентов первого курса по видам личностной мотивации, (%)

Как мы видим, большая часть студентов имеют либо мотивацию к достижению успеха (43,1%), либо тенденцию к достижению успеха (9,2%). Данная мотивация относится к позитивной мотивации. При такой мотивации студент, начиная дело, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. В основе активности человека лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Студенты с данным видом мотивации обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в достижении цели. целеустремленность.

Мотивацию к избеганию неудач имеют 6,2% первокурсников, при этом еще 16,9% имеют тенденцию к избеганию неудач. Такая мотивация относится к негативной мотивации. При данном типе мотивации активность человека связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. Начиная дело, студент уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха. Так же первокурсники, мотивированные на неудачу, обычно отличаются повышенной тревожностью, низкой уверенностью в своих силах. Стараются избегать ответственных заданий, а при необходимости решения сверхответственных задач их ситуативная тревожность становится чрезвычайно высокой. Но все это, вместе с тем, может сочетаться с весьма ответственным отношением к делу.

И у 24,6% студентов в начале их обучения на первом курсе мотивационный полюс не выражен, то есть они имеют примерно равные тенденции, как к достижению успеха, так и к избеганию неудач. Данные тенденции могут проявляться у них в зависимости от ситуации и от собственного отношения к ней.

Таким образом, мы видим, что большая часть студентов в начале своего обучения на первом курсе имеют либо мотивацию к достижению успеха, либо тенденцию к достижению успеха.

В соответствии с очередной задачей нашего исследования перейдем к анализу различий между первым срезом (октябрь 2017), который представляют студенты первого курса в начале их обучения в ВУЗе и вторым (май 2018) – студенты в конце их обучения на первом курсе. Результаты выраженности показателей субъектности наглядно представлены на рис.2.2.7.

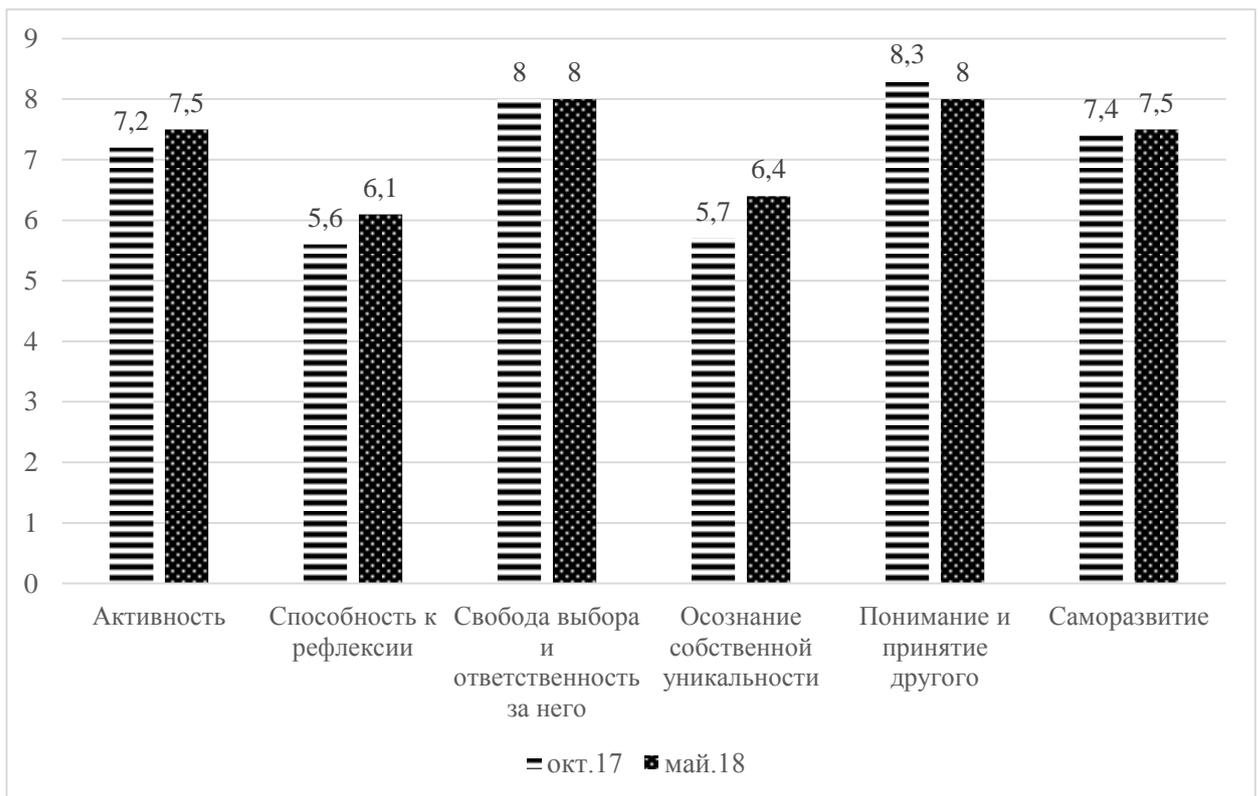


Рис.2.2.7. Выраженность показателей субъектности студентов в период их обучения на первом курсе, (ср.б.; max=11 б.)

Мы обнаружили, что во время второго среза такие показатели как «Активность» (Me=7,5), «Способность к рефлексии» (Me=6,1), «Осознание собственной уникальности» (Me=6,4) и «Саморазвитие» (Me=7,5) возросли по сравнению с первым срезом. На наш взгляд, это может быть связано, прежде всего, с особенностями юношеского возраста. Целый ряд авторов, Б.С. Волков [13], Н.И. Гуткина [18], О.Б. Дарвиш [21], И.Ю. Кулагина [33] и другие отмечают, что главными психическими новообразованиями юношеского возраста являются: глубокая рефлексия, развитое осознание

собственной индивидуальности, формирование конкретных жизненных планов, развитие самосознания и активное формирование мировоззрения и т.д., развитию которых и способствуют данные компоненты структуры субъектности. Юноши прибегают к саморазвитию и активности во всех сферах студенческой жизни, для того, чтобы занять достойное место, для чего они пользуются рефлексией: анализируют свои действия, отыскивают в себе сильные и слабые стороны, а так же анализируют действия и отношения других людей, благодаря чему в полной мере осознают, что отличаются от них, осознают собственную уникальность.

Динамики по шкале «Свобода выбора и ответственность за него» ($M_e=8$) не происходит, что соответствует ситуации, изложенной в различных исследованиях. Так, к примеру, В.В. Пшеничная [54] отмечает, что ответственность, как в науке, так и в общежитейском понимании является характеристикой зрелой личности, субъекта собственной жизни и деятельности. И согласно ее исследованию динамики развития ответственности по окончании обучения на первом курсе не происходит. Учащиеся в период обучения на первом курсе не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие. Они полагают, что большинство событий их жизни является результатом случая или действия других людей.

Фактор «Понимание и принятие другого» ($M_e=8$) по сравнению с первым срезом снижается, это по данным Е.Л. Даниловой [20] связано с тем, что студенты первого курса зачастую имеют ориентацию на использование партнера и вообще общения в общем смысле в собственных целях для получения разного рода выгоды, относятся к партнеру как к средству, объекту своих манипуляций. Они прибегают к рефлексивному анализу действий и отношений других людей, но не для того, чтобы познать его, а для осознания собственной уникальности, не воспринимая другого как субъект отношений. Они стараются любые качества собеседника использовать для достижения своих целей.

С целью выявления статистических различий по показателям субъектности студентов в период их обучения на первом курсе между первым и вторым срезами нами был применен непараметрический математический метод для двух зависимых выборок критерий Т-Вилкоксона (приложение 3), в результате были обнаружены статистические различия между первым и вторым срезом по следующим показателям субъектности студентов – «Активность» $T_{эмп} = -0,244^b$, при $p \leq 0,05$; «Способность к рефлексии» $T_{эмп} = -3,423^b$, при $p \leq 0,01$; «Осознание собственной уникальности» $T_{эмп} = -3,715^b$, при $p \leq 0,01$, что связано с особенностями юношеского возраста. Студенты еще не в полной мере осознают правильности выбранной профессии, способность к рефлексии как факт осознания происходящего с самим собой входит в структуру субъектности и проявляется в самообладании, самоконтроле в процессе деятельности. Так же это может быть связано с тем, что многие показатели компонентов саморегуляции (являясь компонентами субъектности) также повышаются к старшим курсам. Так, например, планирование выполняет системообразующую функцию и обеспечивает направленность деятельности и поведения, способствуя развитию рефлексии. Субъектность студентов предполагает признание у себя активности, сознательности, уникальности, возможности свободно выбирать и быть ответственным за этот выбор, и учитывает то, что формирование субъектности происходит путем саморазвития и самосовершенствования в процессе всей жизни, причем период обучения в ВУЗе может стать ключевым в ее становлении.

Таким образом, мы видим, что во время второго среза такие показатели как «Активность», «Способность к рефлексии», «Осознание собственной уникальности» и «Саморазвитие» возросли к концу обучения на первом курсе. На наш взгляд, это может быть связано, прежде всего, с особенностями юношеского возраста. Динамики по шкале «Свобода выбора и ответственность за него» не происходит, а фактор «Понимание и принятие другого» по сравнению с первым срезом снижается. С целью

выявления статистических различий по показателям субъектности студентов в период их обучения на первом курсе между первым и вторым срезами нами был применен непараметрический математический метод для двух зависимых выборок критерий Т-Вилкоксона, в результате были обнаружены статистические различия между первым и вторым срезом по следующим показателям субъектности студентов – «Активность», «Способность к рефлексии», «Осознание собственной уникальности», что свидетельствует о том, что к концу обучения на первом курсе показатели субъектности в целом будут иметь динамику.

Сравнение выраженности показателей саморегуляции первого и второго срезов представлены на рис.2.2.8.

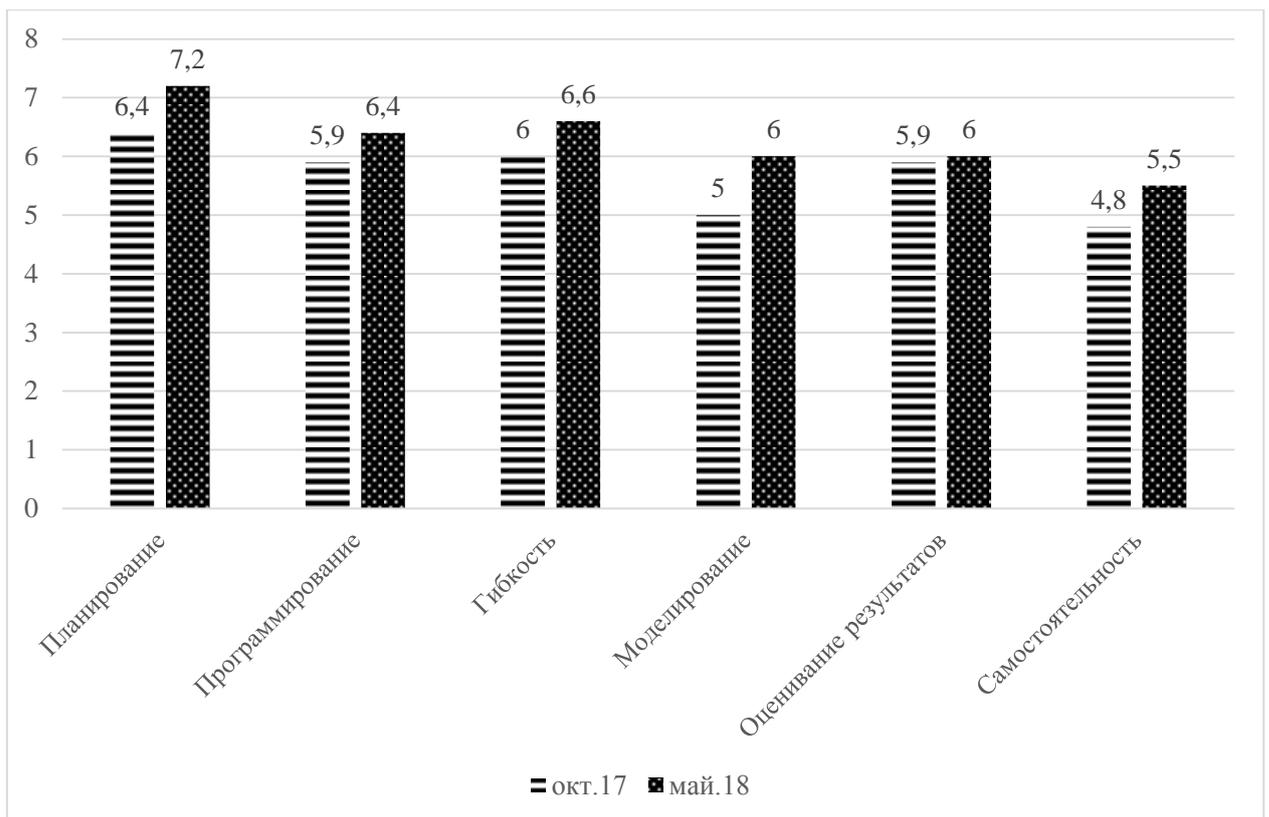


Рис.2.2.8. Выраженность показателей саморегуляции поведения студентов в период их обучения на первом курсе, (ср.б.; max=8 б.)

Анализируя результаты методики, мы акцентировали свое внимание на результатах каждой из шкал. Мы можем наблюдать то, что все показатели

саморегуляции поведения у студентов возрастают к концу их обучения на первом курсе. Это связано с тем, что студентам в период их обучения в ВУЗе необходима пластичность всех регуляторных процессов.

Шкала «Планирование» ($M_e=7,2$) возрастает к концу обучения, что значит, что в этот период у студентов возрастает потребности в осознанном планировании деятельности, выстраивании реалистичных планов и самостоятельном выдвижении целей своей деятельности. Повышение шкалы «Программирование» ($M_e=6,4$) говорит о том, что к концу обучения на первом курсе повышается потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемого для первокурсника результата. Динамика по шкале «Гибкость» ($M_e=6,6$) позволяет студентам в конце своего обучения на первом курсе более пластично использовать в своем поведении все регуляторные процессы. Повышение показателей по шкале «Моделирование» ($M_e=6$) говорит о том, что студенты к концу обучения на первом курсе повышают свою способность выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. Возрастание шкалы «Оценивание результатов» ($M_e=6$), говорит о том, что у студентов развивается самооценка, сформированность и устойчивость субъективных критериев оценки результатов. Они стараются адекватно оценивать, как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий. Шкала «Самостоятельность» ($M_e=6$) так же увеличивает свои показатели к концу обучения. Это свидетельствует о возрастающей автономности в организации активности студента, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению

выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

Статистически значимые различия по показателям саморегуляции студентов в период их обучения на первом курсе были выявлены по показателям – «Планирование» $T_{эмп}=-3,072^b$, при $p \leq 0,01$; «Гибкость» $T_{эмп}=-2,337^b$, при $p \leq 0,05$; «Моделирование» $T_{эмп}=-3,376^b$, при $p \leq 0,01$ и «Самостоятельность» $T_{эмп}=-2,294^b$, при $p \leq 0,05$. Все эти компоненты взаимосвязаны. Данные свидетельствуют, что студенты к концу обучения на первом курсе проявляют тенденцию к изменению программы действий, в соответствии с возникшими ситуациями и правильно оценивают ее и последствия своих действий. Также, студенты начинают адекватно оценивать как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий. К концу обучения на первом курсе студенты проявляют способность самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. В процессе обучения в ВУЗе, студенты увеличивают способность к продумыванию самостоятельных способов своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Повышается уровень сформированности осознанного самостоятельного планирования деятельности и коррекции своей программы действий до достижения ими предполагаемого результат.

Сравнение общего уровень саморегуляции поведения студентов, так же демонстрирует нам некоторые изменения (см. рис.2.2.9.).

Большинство студентов (50,7%) к концу обучения на первом курсе все еще имеют средний общий уровень саморегуляции, но высокий уровень (46,1%) значительно возрастает по сравнению с первым срезом.

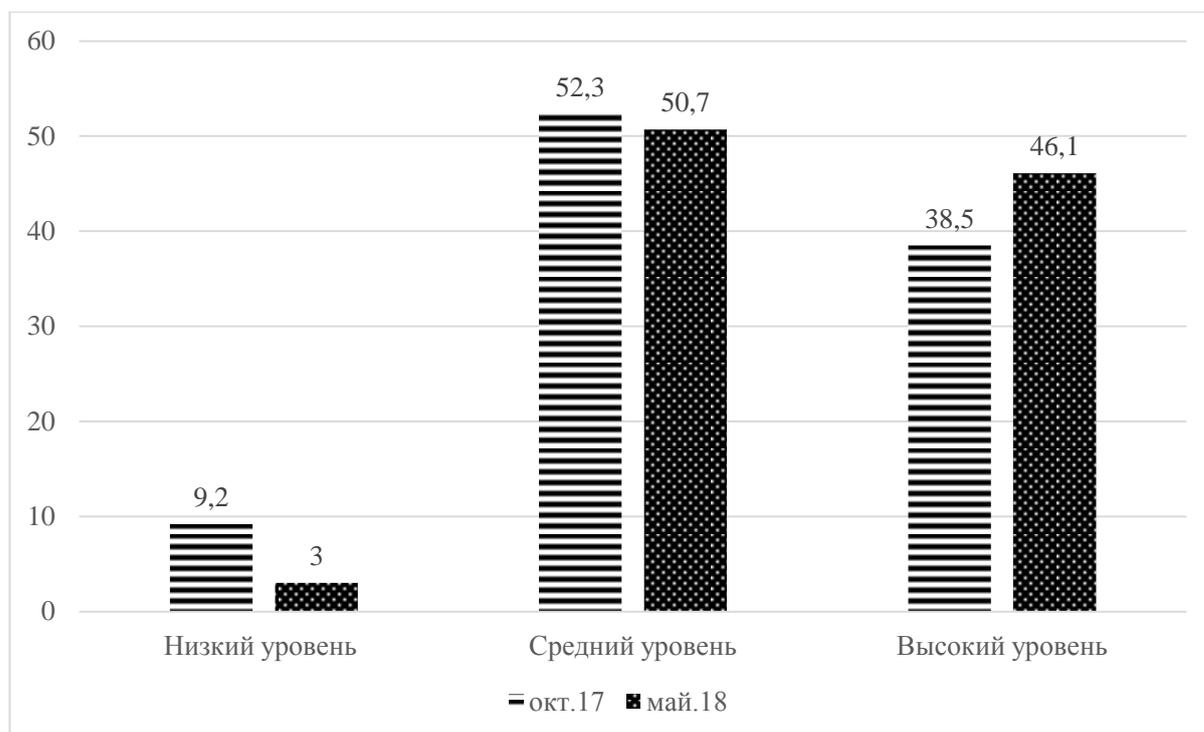


Рис.2.2.9. Распределение студентов в период их обучения на первом курсе по уровням саморегуляции поведения, (%)

Студенты к концу обучения на первом курсе проявляют способность самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. В процессе обучения в ВУЗе, студенты увеличивают способность к продумыванию самостоятельных способов своих действий и поведения для достижения намеченных целей.

Тем не менее, общий уровень саморегуляции студентов в большинстве своем даже к концу обучения на первом курсе все еще находится на среднем уровне – 50,7%. Процент студентов с низким общим уровнем саморегуляции значительно понижается, из 9,2% студентов, имеющих в начале своего обучения низкий уровень, к концу обучения на первом курсе остаются только 3%.

Таким образом, мы видим, большинство студентов к концу обучения на первом курсе все еще имеют средний общий уровень саморегуляции, но высокий уровень значительно возрастает по сравнению с его результатами в

начале обучения. Так же все показатели саморегуляции поведения, а именно: планирование, программирование, гибкость, моделирование, оценивание результатов и самостоятельность, возрастают к концу обучения студентов на первом курсе. Статистически значимые различия по показателям саморегуляции студентов в период их обучения на первом курсе были выявлены по показателям – «Планирование», «Гибкость», «Моделирование и «Самостоятельность», что свидетельствует о том, что к концу обучения на первом курсе саморегуляция будет иметь динамику.

Далее рассмотрим изменения выраженности видов рефлексии, представленные на рис.2.2.10.

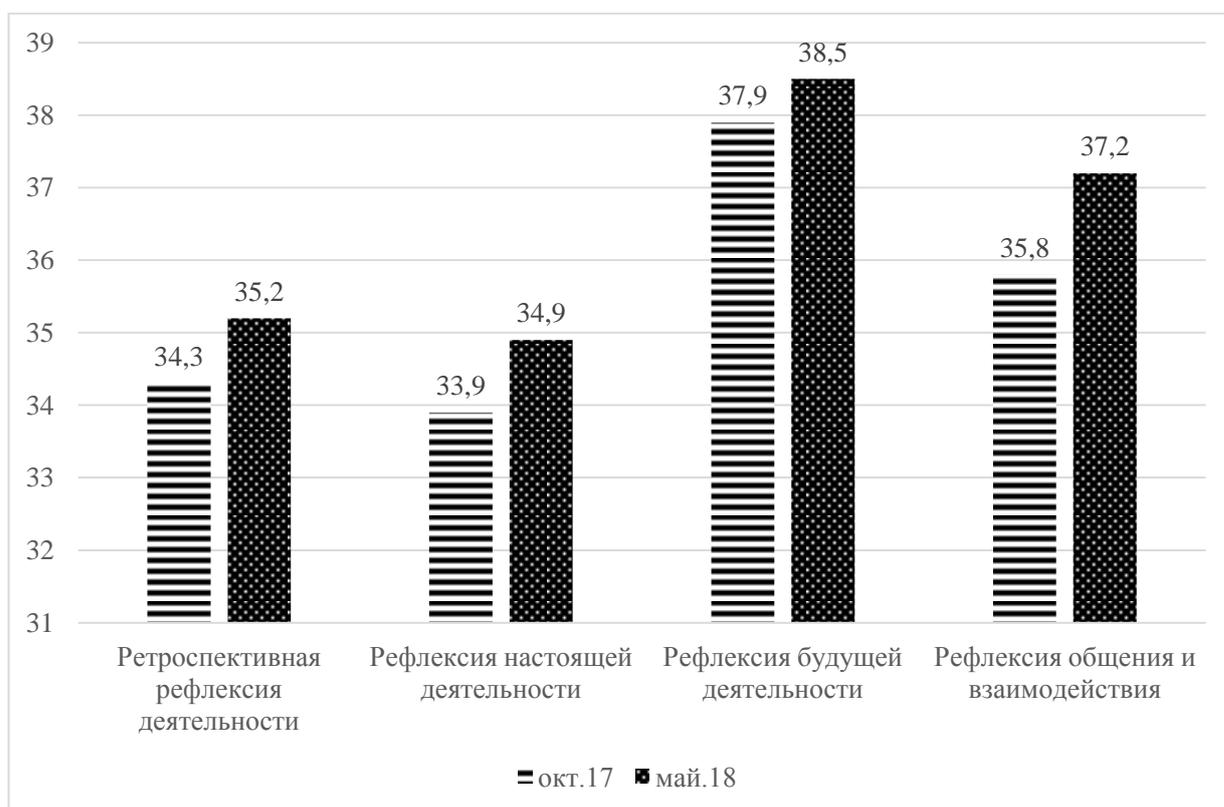


Рис.2.2.10. Выраженность видов рефлексии студентов в период их обучения на первом курсе, (ср.б.; max=56 б.)

Мы видим, что все виды рефлексии значительно возрастают по сравнению с первым срезом. Наибольшую выраженность имеет шкала «Рефлексия будущей деятельности» ($M_e=38,5$). Студенты с этим видом рефлексивности к концу своего обучения на первом курсе будут отличаться

такими поведенческими особенностями как: тщательность планирования деталей своего поведения, частота обращения к будущим событиям, ориентация на будущее. Шкала «Ретроспективная рефлексия деятельности» ($M_e=35,2$) так же имеет тенденцию к повышению. У студентов она проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий. В этом случае предметы рефлексии – предпосылки, мотивы и причины произошедшего; содержание прошлого поведения, а также его результативные параметры и, в особенности, допущенные ошибки. Повышение шкалы «Рефлексия настоящей деятельности» ($M_e=34,9$) говорит о том, что студент обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения в актуальной ситуации, может осмыслить ее элементы, анализирует происходящее в данный момент, способен к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Увеличение показателей по шкале «Рефлексия общения и взаимодействия» ($M_e=37,2$) свидетельствует о том, что у многих студентов к концу обучения на первом курсе уже происходит смена представлений о других субъектах на более адекватные для данной ситуации.

Статистически значимые различия между первым и вторым срезом были обнаружены по следующим показателям рефлексивности – «Ретроспективная рефлексия деятельности» $T_{эмп}=-3,474^b$, при $p \leq 0,01$; «Рефлексия настоящей деятельности» $T_{эмп}=-4,023^b$, при $p \leq 0,01$; «Рефлексия будущей деятельности» $T_{эмп}=-2,260^b$, при $p \leq 0,05$; «Рефлексия общения и взаимодействия» $T_{эмп}=-4,391^b$, при $p \leq 0,01$. Первокурсники к концу своего обучения имеют вполне сформированную способность к рефлексивности, как способности к самовосприятию содержания своей собственной психики и его анализу, а так же как способности к пониманию психики других людей. Они имеют способность, как обеспечивать непосредственный самоконтроль поведения в актуальной ситуации, осмысливать ее элементы, анализировать происходящее (рефлексия настоящей деятельности), так и

проявляют склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий (ретроспективная рефлексия деятельности). В этом случае предметы рефлексии - предпосылки, мотивы и причины произошедшего; содержание прошлого поведения, а также его результативные параметры и, в особенности, допущенные ошибки. Так же к концу рост уровня наблюдается и у такого вида рефлексии, как рефлексия будущей деятельности, которая соотносится с функцией анализа предстоящей деятельности, поведения, планированием как таковым, прогнозированием вероятных исходов и др. Студентов при использовании данного вида рефлексии отличают такие поведенческие характеристики, как тщательность планирования деталей своего поведения, частота обращения к будущим событиям, ориентация на будущее.

На рис.2.2.11. нам представлено распределение студентов в период их обучения на первом курсе по уровням рефлексивности.

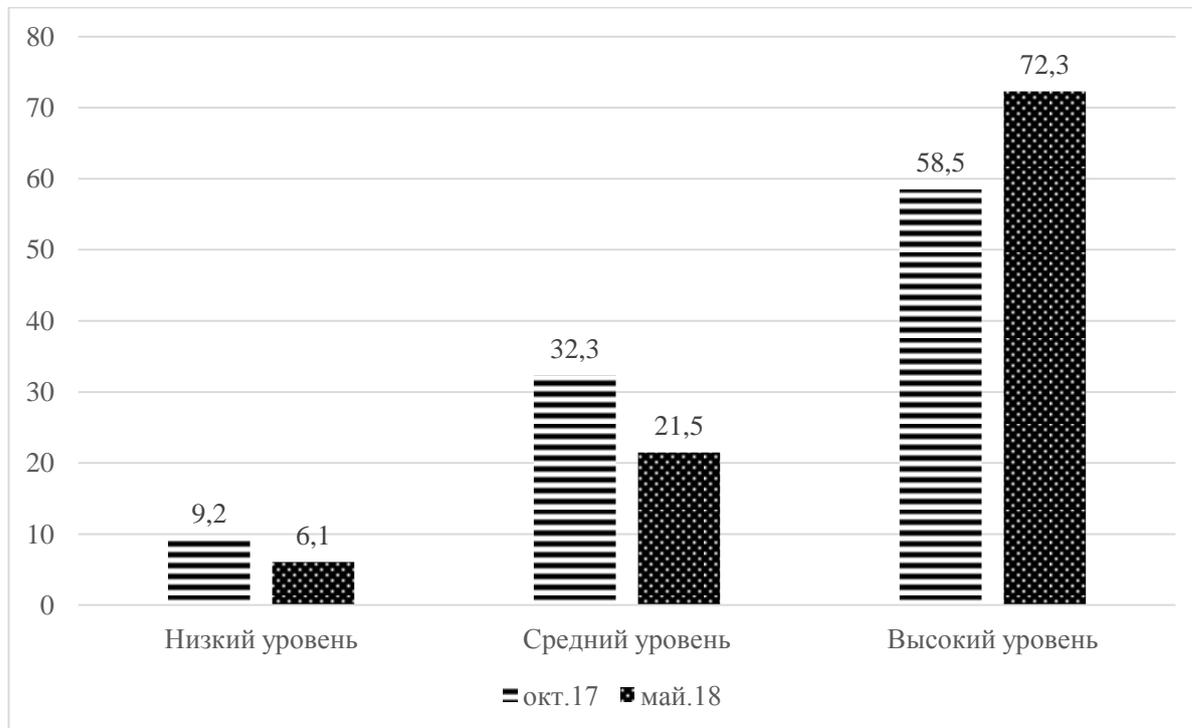


Рис.2.2.11. Распределение студентов в период их обучения на первом курсе по уровням рефлексивности, (%)

Общий уровень рефлексивности у студентов первого курса в конце обучения значительно возрастает по сравнению с началом обучения. Преобладающее большинство студентов (72,3%) имеют высокий уровень рефлексивности. Высокие значения по данному показателю обеспечивают у них высокий самоконтроль поведения в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способности студента к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием.

Как мы видим, средний общий уровень рефлексивности значительно уменьшился по сравнению с показателями в начале обучения и его имеют 21,5% студентов. Но помимо этого так же значительно уменьшилось количество студентов с низким уровнем. К концу обучения на первом курсе только 6,1% студентов имеют низкий общий уровень рефлексивности.

С целью выявления статистических различий по показателям рефлексивности студентов в период их обучения на первом курсе между первым и вторым срезами нами был применен непараметрический математический метод для двух зависимых выборок критерий Т-Вилкоксона в результате были обнаружены статистические различия между первым и вторым срезом по следующему показателю рефлексивности студентов – «Общий уровень рефлексивности» $T_{эмп} = -5,282b$, при $p \leq 0,01$.

Таким образом, мы видим, что общий уровень рефлексивности у студентов первого курса в конце обучения значительно возрастает по сравнению с началом обучения. Средний общий уровень рефлексивности значительно уменьшился по сравнению с показателями в начале обучения, но помимо этого так же значительно уменьшилось количество студентов с низким уровнем. Все виды рефлексии, а именно: рефлексия будущей деятельности, ретроспективная рефлексия деятельности, рефлексия настоящей деятельности и рефлексия общения и взаимодействия, значительно возрастают по сравнению с первым срезом. Статистически значимые различия между первым и вторым срезом были обнаружены по

следующим показателям рефлексивности – «Ретроспективная рефлексия деятельности», «Рефлексия настоящей деятельности», «Рефлексия будущей деятельности», «Рефлексия общения и взаимодействия» и «Общий уровень рефлексивности», что свидетельствует о том, что к концу обучения на первом курсе рефлексивность будет иметь динамику.

Далее рассмотрим различия между первым и вторым срезами по видам личностной мотивации, которые представлены на рис.2.2.12.

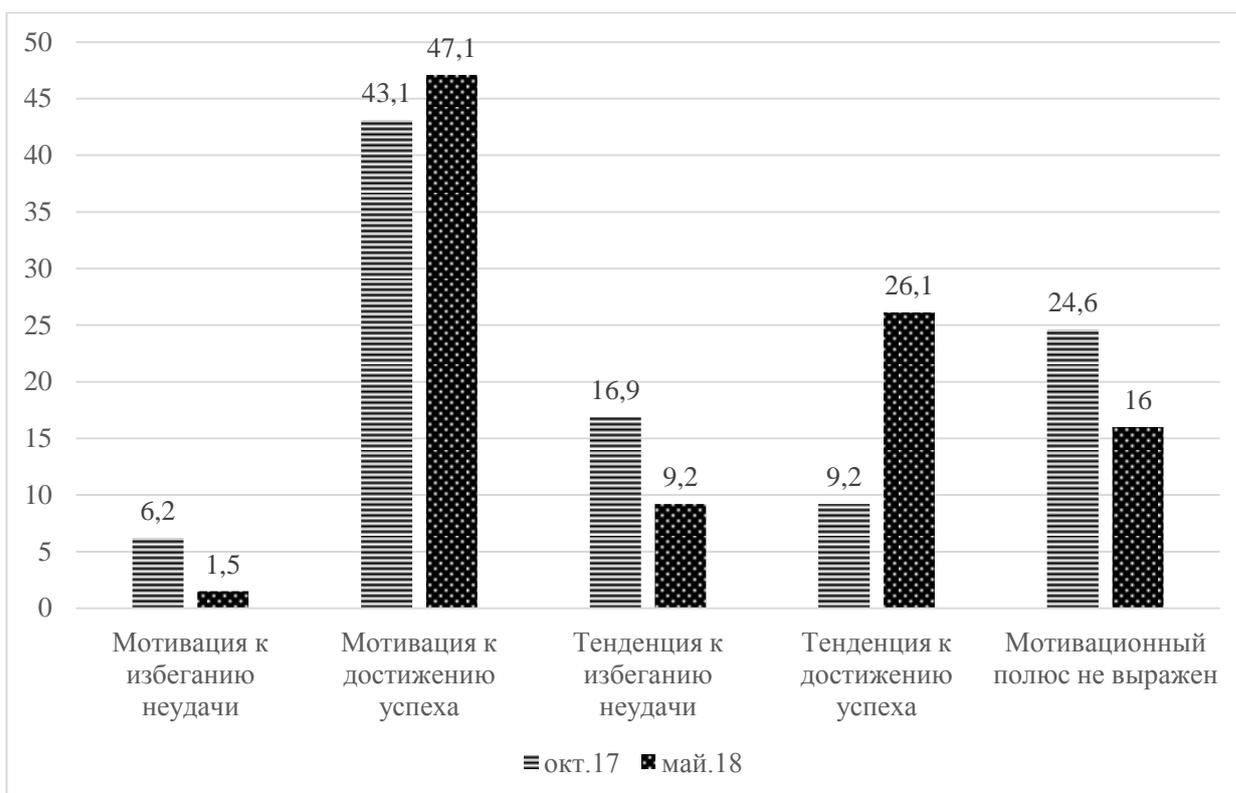


Рис.2.2.12. Распределение студентов в период их обучения на первом курсе по видам личностной мотивации, (%)

Мы видим, что показатели шкал «Мотивация к достижению успеха» ($M_e=47,1$) и «Тенденция к достижению успеха» ($M_e=26,1$) значительно возрастают. Студентам с высоким уровнем мотивации достижения успеха личности зачастую свойственно развитое самоотношение, с такими аспектами, как самопринятие, способность ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них, уверенность в собственных силах, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию.

К концу обучения на первом курсе такие показатели как «Мотивация избегания неудачи» ($M_e=1,5$), «Тенденция к избеганию неудачи» ($M_e=9,2$) и «Невыраженный мотивационный полюс» ($M_e=16$) снижаются. На наш взгляд, студенты ставят перед собой или очень легкие цели, которые легко реализовывать на практике, или трудные, таким образом, чтобы достижение их не повлияло на самооценку, желают всегда видеть положительные результаты выполненной работы. Студентам свойственна отрицательная побуждающая ценность результата, а именно боязнь показать низкий результат с вытекающими из этого последствиями. Трудности, с которыми могут столкнуться студенты заставляют их прибегать к помощи одногруппников и преподавателей, которая не всегда соответствует их ожиданиям. Но столкнувшись с трудностями, которые привели к невыполнению работы, начинают искать варианты для формального ее выполнения. Избегают ситуаций связанных с повышенной ответственностью.

По показателю «Мотивация достижения успеха или избегания неудач» мы так же получили статистически значимые различия ($T_{эмп}=-2,225^b$, при $p \leq 0,05$) между первым и вторым срезом, что свидетельствует о том, что к концу обучения у студентов первого курса наблюдаются некоторая динамика в личностной мотивации в сторону достижения успеха.

Таким образом, мы видим, что шкалы «Мотивация к достижению успеха» и «Тенденция к достижению успеха» к концу обучения на первом курсе значительно возрастают по сравнению с началом обучения. Так же к концу обучения на первом курсе такие показатели как «Мотивация избегания неудачи», «Тенденция к избеганию неудачи» и «Невыраженный мотивационный полюс» имеют тенденцию к снижению. По показателю «Мотивация достижения успеха или избегания неудач» мы так же получили статистически значимые различия между первым и вторым срезом, что свидетельствует о том, что к концу обучения у студентов первого курса наблюдаются некоторая динамика в личностной мотивации в сторону достижения успеха.

С помощью факторного анализа у студентов первого курса в начале их обучения мы выявили структурно-функциональную целостность субъектности. Данные были подвергнуты факторному анализу (метод главных компонент) с Varimax–вращением с использованием метода Кайзера (см. таб.2.2.1).

Таблица 2.2.1.

Результаты факторного анализа структурно-функциональной целостности субъектности студентов в период их обучения на первом курсе

Фактор №	Показатели субъектности в начале обучения	Факторная нагрузка F	Показатели субъектности в конце обучения	Факторная нагрузка F
1	- Ретроспективная рефлексия деятельности	0,746	- Ретроспективная рефлексия деятельности	0,808
	- Рефлексия настоящей деятельности	0,711	- Рефлексия настоящей деятельности	0,805
	- Рефлексия будущей деятельности	0,852	- Рефлексия будущей деятельности	0,807
	- Рефлексия общения и взаимодействия	0,640	- Рефлексия общения и взаимодействия	0,603
	- Общий уровень рефлексивности	0,962	- Общий уровень рефлексивности	0,990
2	- Гибкость	0,695	- Программирование	0,718
	- Моделирование	0,734	- Оценивание результатов	0,668
	- Оценивание результатов	0,614	- Общий уровень саморегуляции	0,873
	- Общий уровень саморегуляции	0,841		
3	- Программирование	0,569		
	- Свобода выбора и ответственность за него	0,767	- Мотивация достижения успеха	0,848
4	- Саморазвитие	0,799		
	- Способность к рефлексии	0,783	- Способность к рефлексии	0,711
5	- Осознание собственной уникальности	0,463		
	- Активность	0,659	- Свобода выбора и ответственность за него	0,722
6	- Мотивация достижения успеха	0,825	- Активность	0,587
	- Самостоятельность	0,924	- Самостоятельность	0,784
7			- Осознание собственной уникальности	0,718
			- Саморазвитие	0,818

Для студентов первого курса в начале их обучения было выявлено 6 факторов, условно названных: «Рефлексивность», «Саморегуляция», «Сознательность», «Принятие собственной уникальности», «Активная целенаправленная деятельность», «Самостоятельность». Для студентов первого курса в конце их обучения было выявлено 7 факторов, условно обозначенных нами: «Рефлексивность», «Саморегуляция», «Мотивация достижения успеха», «Способность к рефлексии», «Активность через ответственность за выбор», «Самостоятельность», «Саморазвитие».

Для студентов в начале их обучения на первом курсе согласно первому фактору «Рефлексивность» свойственны определенные компоненты. А именно: «Ретроспективная рефлексия деятельности» ($F=0,746$), «Рефлексия настоящей деятельности» ($F=0,711$), «Рефлексия будущей деятельности» ($F=0,852$), «Рефлексия общения и взаимодействия» ($F=0,640$) и «Общий уровень рефлексивности» ($F=0,962$). Первокурсникам в начале своего обучения необходима способность к рефлексивности, как способности к самовосприятию содержания своей собственной психики и его анализу, а так же как способности к пониманию психики других людей. Студенты должны быть способны к обеспечению непосредственного самоконтроля своего поведения в актуальной на данный момент ситуации, анализу своей деятельности выполненной в прошлом или уже свершившихся событий. Юноши довольно часто обращаются к рефлексии в рамках развития самоанализа: оценивают себя в прошлом и настоящем, ориентируют себя на будущее. Более того юношество – это тот период, в котором молодые люди буквально начинают «жить будущим».

Для студентов в конце их обучения на первом курсе по первому фактору «Рефлексивность» свойственны такие компоненты как: «Ретроспективная рефлексия деятельности» ($F=0,808$), «Рефлексия настоящей деятельности» ($F=0,805$), «Рефлексия будущей деятельности» ($F=0,807$), «Рефлексия общения и взаимодействия» ($F=0,603$), «Общий уровень рефлексивности» ($F=0,990$). Это означает, что студенты в конце

обучения на первом курсе, так же как и в начале обучения нуждаются в достаточно развитом уровне рефлексивности, который, впрочем, к концу обучения даже должен несколько возрасти. Высокий уровень обеспечивает высокий самоконтроль поведения в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность студента к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Студенты с высоким уровнем рефлексивности отличаются тщательностью планирования деталей своего поведения, частотой обращения к будущим событиям, ориентацией на будущее (рефлексия будущей деятельности).

Во второй фактор «Саморегуляция» структурно-функциональной целостности субъектности студентов в начале их обучения на первом курсе вошли параметры: «Гибкость» ($F=0,695$), «Моделирование» ($F=0,734$), «Оценивание результатов» ($F=0,614$), «Программирование» ($F=0,569$). Студенты в начале обучения на первом курсе необходима пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств они должны легко перестраивать планы и программы исполнительских действий и поведения, с помощью оценки результатов адекватно оценивать как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь при этом к изменению условий. Развитое программирование говорит о сформировавшейся у студентов потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, а моделирование способность выделять значимые условия достижения этих самых целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем.

Во второй фактор для студентов первого курса в конце их обучения вошли такие показатели как: «Программирование» ($F=718$), «Оценивание результатов» ($F=668$) и «Общий уровень саморегуляции» ($F=873$). Студентов к концу обучения должна отличать сформированная потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения

намеченных целей, при этом их должна отличать детализированность и развернутость разрабатываемых программ. Программы в таком случае разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемого для человека результата. Так же в конце обучения студентам необходима индивидуальная развитость и адекватность оценки им себя и результатов своей деятельности и поведения. Им должна быть свойственна развитая и адекватная самооценки, сформированные и устойчивые субъективные критерии оценки результатов. Студент должен адекватно оценивать как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий.

Третий фактор «Сознательность» для студентов первого курса в начале их обучения составляют такие компоненты как: «Свобода выбора и ответственность за него» ($F=0,767$), «Саморазвитие» ($F=0,799$). Студенты должны быть способны самостоятельно, определять пути своего саморазвития. При выборе альтернатив студент должен осуществлять анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование и на основе вывода принимать решение, что обуславливает его сознательность. Так же студентам в начале их обучения в ВУЗе должен быть характерен высокий уровень ответственности в области межличностных отношений, что свидетельствует о том, что в этот период студенты считают именно себя ответственным за построение межличностных отношений. И это связано с тем, что в юношеском возрасте учащиеся уже озабочены поиском будущего спутника жизни.

В конце обучения на первом курсе третий фактор «Мотивация достижения успеха» представлен таким показателем как «Мотивация достижения успеха» ($F=0,848$). При такой мотивации студент, начиная дело, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. В

основе активности человека лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Студенты с данным видом мотивации обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в достижении цели, целеустремленность.

Для студентов первого курса в начале их обучения согласно четвертому фактору «Принятие собственной уникальности» характерны компоненты: «Способность к рефлексии» ($F=0,783$), «Осознание собственной уникальности» ($F=0,463$). Способность к рефлексии у студентов и осознание собственной уникальности связаны напрямую. Первокурсники «обращая внимание на самого себя, размышляя над своим психическим состоянием», осознает неповторимость собственной личности.

Четвертый фактор «Способность к рефлексии» для студентов в конце их обучения представлен таким компонентом как «Способность к рефлексии» ($F=0,711$). Внимание личности к себе составляет основу осознанности и позволяет уравновесить внутренние, личностные смыслы, ценности, мотивы, побуждения с внешними проявлениями активности. То есть рефлексия является регулятивной составляющей личности студента, позволяющая ей сознательно выстраивать свою деятельность.

В пятый фактор «Активная целенаправленная деятельность» структурно-функциональной целостности субъектности студентов в начале их обучения на первом курсе вошли параметры: «Активность» ($F=0,659$), «Мотивация достижения успеха» ($F=0,825$). Мотивация достижения успеха играет важную роль в становлении внутреннего единства, целостности всех сторон личности студента, обуславливает активность. Студенты первого курса должны иметь достаточно высокую мотивацию достижения успеха, так как они зачастую, перейдя в новый молодежный коллектив и вступив на новый этап жизни, стараются занять там достойную позицию, для чего максимально проявляют активность, свои способности и проявляют себя во всех областях студенческой жизни.

В пятый фактор для студентов первого курса в конце их обучения условно обозначенный нами «Активность через ответственность за выбор» вошли такие компоненты как: «Активность» ($F=0,587$) и «Свобода выбора и ответственность за него» ($F=0,722$). Активность носит сознательный и избирательный характер, индивид способен к целеполаганию, а такая деятельность осуществляется свободно, для чего студенту и необходима свобода выбора. Умение делать выбор тесно связано с необходимостью доверять себе и брать на себя ответственность за последствия своих поступков. Собственно, ответственность – это главный показатель взросления студента.

Шестой фактор «Самостоятельность» у студентов в начале их обучения на первом курсе представлен компонентом «Самостоятельность» ($F=0,924$), так же, как и в конце их обучения ($F=0,784$). У студентов на протяжении первого курса должно быть ярко выражено стремление к самостоятельной деятельности. Они должны успешно применять знания в новой, нестандартной ситуации. В этот период должна проявляться мотивация, часто связанная с планами на будущее, студенты должны обучиться планировать деятельность, действовать самостоятельно без непосредственного и постоянного контроля в соответствии с планом, должны быть способны сами проконтролировать и оценить свои действия и поступки, проявлять инициативу, активность в процессе деятельности, общения и в отношениях.

У студентов первого курса в конце их обучения выделяется еще и седьмой фактор, который мы назвали «Саморазвитие». В данный фактор вошли такие компоненты как: «Осознание собственной уникальности» ($F=0,718$) и «Саморазвитие» ($F=0,818$). Осознание себя в качестве субъекта и уникальной личности предполагает понимание и принятие собственной ценности, наличие самоуважения, любви к себе, доверия к себе. Осознание студентом собственной уникальности положительно воздействует на его стремление к саморазвитию. Если студент не принимает себя как уникальную

личность, то у него не будет проявляться никакого стремления к саморазвитию, если же он принимает себя, то наоборот – будет стремиться к саморазвитию как раз за тем, чтобы свою уникальность повысить.

Таким образом, мы увидели, что у студентов в начале и в конце их обучения на первом курсе существуют статистически значимые признаки. Такие показатели как: «Ретроспективная рефлексия деятельности», «Рефлексия настоящей деятельности», «Рефлексия будущей деятельности», «Рефлексия общения и взаимодействия», «Общий уровень рефлексивности», «Программирование», «Оценивание результатов» и «Общий уровень саморегуляции» становятся более выраженными к концу обучения. «Осознание собственной уникальности» становится менее выраженным к концу обучения, что может быть связано с тем, что новом студенческом коллективе юноши и девушки сталкиваются с ситуацией, где люди, обучающиеся с ними по одной и той же специальности, в некоторой степени похожи на них и теперь для осознания собственной уникальности они прибегают не к показателю «Рефлексии», которого было достаточно в начале обучения, а к показателю «Саморазвитие». Студенты стремятся к саморазвитию как раз за тем, чтобы свою уникальность повысить. Так же к концу обучения значительно повышается «Мотивация достижения успеха». В основе активности студента в конце обучения на первом курсе лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Таких студентов отличает настойчивость в достижении цели, целеустремленность.

В соответствии с очередной задачей нашего исследования перейдем к изучению динамики субъектности студентов в период их обучения на первом курсе в зависимости от баллов ЕГЭ и показателей формальной успешности обучения.

На рис.2.2.13. представлено распределение студентов первого курса по баллам ЕГЭ.

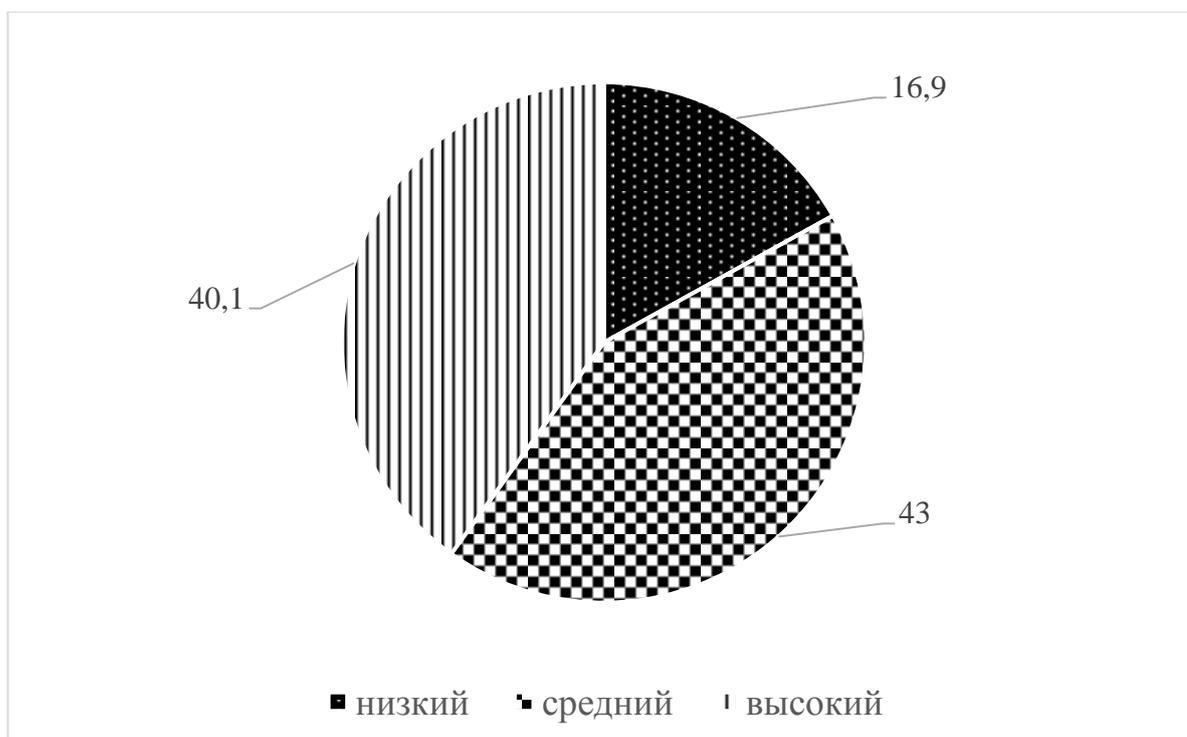


Рис.2.2.13. Распределение студентов первого курса по баллам ЕГЭ, (%)

Как мы видим, достаточно малое количество студентов имеют низкий средний балл по результатам ЕГЭ – 16,9%. Примерно равно распределение студентов, имеющих средний (43%) и высокий средний баллы (40,1%).

Для изучения особенностей субъектности студентов первого курса в зависимости от баллов ЕГЭ мы использовали критерий Н-Крускала-Уоллиса, по результатам математической статистики не было выявлено статистически значимых показателей (см. приложении 3). Это позволяет нам сделать вывод о том, что показатели по баллам ЕГЭ никак не влияют на динамику субъектности студентов в период их обучения на первом курсе.

На рис.2.2.14. представлено распределение студентов первого курса по показателям формальной успешности обучения.

Мы видим, что студентов, у которых средний балл формальной успешности обучения высокий меньше всего – 20,5%. Студентов с низким средним баллом – 32,4%. Большее количество студентов, имеющих средние показатели балла формальной успешности обучения – 47,1%.

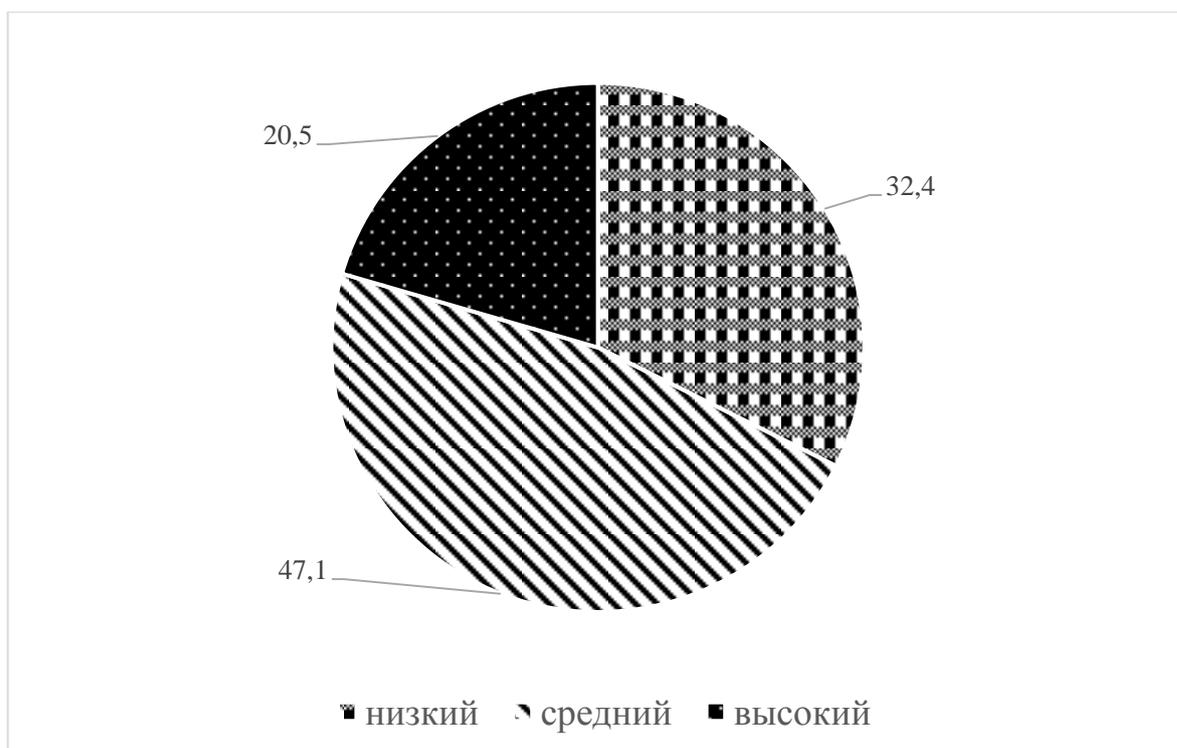


Рис.2.2.14. Распределение студентов первого курса по показателям формальной успешности обучения, (%)

Для изучения особенностей субъектности студентов первого курса в зависимости от баллов формальной успешности в обучении мы использовали критерий Н-Крускала-Уоллиса. В результате нами были получены следующие результаты, которые представлены в таблице 2.2.2.

В результате проведенного исследования нами были получены статистически значимые различия по такому показателю, как «Способность к рефлексии» $H_{эмп}=6,217$, $p \leq 0,1$. Полученные нами данные свидетельствуют о том, что студенты с низким средним баллом по формальной успешности имеют больший показатель по шкале «Способность к рефлексии». Это связано с тем, что неуспевающие студенты используют рефлексию не для поиска новых способов действий и для лучшего усвоения получаемых новых знаний, а для того, чтобы избежать наказания. Так же такие студенты используют рефлексию для поиска способов переложить большую часть дел, которые не вызывают у них удовольствия, в том числе и учебу в ВУЗе на плечи другого. Это проявляется в том, что они просят написать за них

конспекты, постоянно списывают домашнее задание и при подготовке к экзаменам так же просят ответы у других.

Таблица 2.2.2.
Результаты статистического анализа показателей субъектности у студентов первого курса с разными средними баллами формальной успешности обучения (ср.б.)

Показатели субъектности	Формальная успешность			N _{эмп}
	низкий	средний	высокий	
Субъектность				
Активность	7,8	7,1	7,5	0,680
Способность к рефлексии	6,4	5,8	4,7	6,217*
Свобода выбора и ответственность за него	8,2	8,3	8	0,236
Осознание собственной уникальности	5,8	5,8	5,8	0,349
Понимание и принятие другого	8,7	8,3	7,8	2,972
Саморазвитие	7,3	7,2	7,4	0,032
Саморегуляция				
Планирование	6,5	6,5	7	0,183
Программирование	5,8	5,9	7,1	3,129
Гибкость	5,7	6,3	6,8	3,405
Моделирование	4,7	5,1	5,5	0,733
Оценивание результатов	5,5	6,1	5,7	0,790
Самостоятельность	4,9	4,6	5,2	0,295
Общий уровень саморегуляции	29	30,5	33,4	5,602*
Рефлексивность				
Ретроспективная рефлексия деятельности	31,5	36,2	33,8	5,901*
Рефлексия настоящей деятельности	34,3	35,6	33,2	1,055
Рефлексия будущей деятельности	37,5	40,5	38,2	0,834
Рефлексия общения и взаимодействия	35,9	35,7	34	0,830
Общий уровень рефлексивности	139,3	145,6	139,4	0,853
Личностная мотивация				
Мотивация достижения успеха или избегания неудач	10,8	14	12,8	7,202**

Примечания: * - $p \leq 0,1$; ** - $p \leq 0,05$.

Так же статистически значимые различия обнаружались по такому показателю, как «Общий уровень саморегуляции» $N_{\text{эмп}}=5,602$, $p \leq 0,1$. Полученные нами данные говорят о том, что у студентов с высоким баллом

формальной успешности - высокий средний балл по уровню общей саморегуляции. Такие студенты зачастую самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения студенты способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче студент овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности.

Статистически значимые различия обнаружались по такому показателю, как «Ретроспективная рефлексия деятельности» $H_{эмп}=5,901$, $p \leq 0,1$. Полученные нами данные свидетельствуют, что у студентов со средним и высоким баллом успешности соответственно высокие показатели по данной шкале. У студентов в период начала их обучения на первом курсе все еще наблюдается высокий показатель организации учебной деятельности, так как они все еще проводят аналогию с обучением в школе. Это находит свое проявление в следующем виде: студент первокурсник свою учебную деятельность, в ходе которой решаются образовательные задачи, начинает с использования старого, способа организации учебной деятельности, проверенного школой. Такие способы действий являются на их взгляд более надежными и более продуктивными для достижения новых задач.

Так же статистически значимые различия обнаружались по такому показателю, как «Мотивация достижения успеха или избегания неудач» $H_{эмп}=7,202$, $p \leq 0,05$. Полученные нами данные заключается в том, что у студентов с средним баллом формальной успешности самые большие показатели мотивации достижения успеха. Это связано с тем, что такие студенты чаще всего ставят перед собой вполне достижимые цели и целеустремленно идут к ней. Студенты же с высоким уровнем формальной успешности очень часто ставят перед собой или очень легкие цели, которые

легко реализовывать на практике, или трудные, таким образом, чтобы достижение их не повлияло на самооценку, желают всегда видеть положительные результаты выполненной работы.

Таким образом, мы видим, что показатели по баллам ЕГЭ не оказывают никакого влияния на динамику субъектности студентов в период их обучения на первом курсе, тогда как по показателям формальной успешности статистически значимая связь обнаружилась с такими шкалами как: «Способность к рефлексии», «Общий уровень саморегуляции», «Ретроспективная рефлексия деятельности» и «Мотивация достижения успеха или избегания неудач».

Таким образом, в результате нашего исследования гипотеза о том, что субъектность студентов в период их обучения на первом курсе будет иметь динамику, а именно: к концу обучения на первом курсе субъектность в целом и такие показатели субъектности, как саморегуляция, рефлексивность и мотивация будут иметь тенденцию к повышению подтверждается на высоком уровне статистической значимости $p \leq 0,01$, но требует дополнительной обработки и проверки на большей по объему и более разнообразной выборке (например, студенты разных специальностей и разных учебных заведений), с учетом различных дополнительных факторов (индивидуально-типологические особенности, ценностные ориентации, характер преподавания отдельных дисциплин, мотивы поступления в ВУЗ).

2.3. Рекомендации для студентов первого курса по развитию их субъектности

Нами были разработаны рекомендации для студентов по развитию их субъектности.

1) Правильно ставить для себя цели (основные и промежуточные). Необходимо ставить перед собой высокие цели, которые при этом должны быть реалистичными. При постановке главной цели стоит разбить её на

несколько промежуточных или краткосрочных целей, которые помогут отмечать определенные шаги на пути к успеху в деле. Желательно записывать все свои цели, развешивать их на видных местах, чтобы ещё больше усилить мотивацию.

2) Регулярно проводить самоанализ: оценивать свои сильные и слабые стороны, узнать, чего не хватает для реализации определенных целей, развивать в себе нужные качества, например, лидерские качества или навыки продуктивного общения.

3) Избавиться от отвлекающих факторов на пути к достижению цели. Многого можно добиться или успеть, если не смотреть телевизионные шоу, не слушать разговоры малоприятных людей и не бродить часами в интернете без определенной цели.

4) Научиться брать на себя ответственность за свои поступки и их последствия.

5) Конкретно определить задачу самовоспитания. Необходимо сформулировать для себя конкретную цель, например, вовремя садиться за приготовление домашнего задания, вставать по звонку будильника, чтобы не опаздывать в университет и т. д.

6) Завершать каждый проведенный день анализом событий.

7) После событий и принятия непростых решений, проводить анализ действий и поступков. Размышлять над возможностями поступить или принять решение более грамотно и правильно. Проводить оценку полученного опыта, после какого-либо события

8) При любых обстоятельствах адекватно и трезво оценивать себя.

9) Повышать свои коммуникативные навыки.

10) Увеличить в разы общение с людьми, которые в большей своей степени не похожи на вас, которые имеют иную точку зрения. Трезвое видение ситуации, позволяет сделать ум гибким, позволяет найти более согласованное и эффективное решение.

11) Для анализа действий использовать проблемы, которые посещают в конкретный момент.

12) Совершенствовать навыки конструктивного взаимодействия с окружающими посредством принятия мировоззрения, взглядов и различных психических состояний другого.

13) Находить нестандартные решения в сложных ситуациях.

14) Формировать умение оперировать приобретенными знаниями, применять их в новых ситуациях.

15) Делать самостоятельные выводы и обобщения.

16) Творчески решать научные, производственные, общественные задачи.

17) Вырабатывать и защищать свою точку зрения, свои убеждения.

18) Систематически и непрерывно пополнять и обновлять свои знания путем самообразования.

19) Совершенствовать умения, творчески применять их в действительности.

20) При организации самостоятельной работы строить ее так, чтобы она побуждала при выполнении работать напряжённо.

21) Самостоятельную работу необходимо планомерно и систематически включать в учебный процесс.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Субъектность, по Е.Н. Волковой, – свойство личности, в основе которого лежит отношение к себе как деятелю, осуществляющему преобразующую внешнюю и внутреннюю активность, а так же такое же отношение и к другим людям. Отношение индивида к себе как к деятелю, как смыслообразующая характеристика субъектности, содержит в себя ряд компонентов, из которых по представлению автора и состоит структура субъектности. Она представлена такими компонентами как: активность; способность к рефлексии; свобода выбора и принятие ответственности за него; уникальность субъекта; понимание и принятие другого; саморазвитие. И.А. Серегина, опираясь на взгляды Е.Н. Волковой, создаёт свою концепцию, в которой она говорит о том, что субъектность имеет четырехфакторную структуру. Структура субъектности по ее определению содержит в себе инвариантную и вариативную части. Инвариантная часть представлена сознательной творческой активностью, а вариативная включает в себя способность к рефлексии, осознание собственной уникальности, понимание и принятие другого. Субъектность студента проявляется в его учебно-познавательной деятельности, общении, самопознании. Она характеризует достигаемый обучающимся уровень продуктивности и успешности в реализуемых им видах деятельности, который отражает его возможности по достижению целей и решению конкретных задач. Во внутриличностном плане для студента ощущение субъектности заключается в осознании значимости собственной роли в достижении успеха.

Полученные данные нашего исследования в целом согласуются с результатами других исследователей по данному вопросу.

В начале обучения на первом курсе у студентов наиболее выражены такие показатели субъектности, как «Активность», «Понимание и принятие другого», «Свобода выбора и ответственность за него» и «Саморазвитие», что связано с желанием первокурсников выделиться и продемонстрировать себя в лучшем свете в новом коллективе сверстников. Такие показатели как «Способность к

рефлексии» и «Осознание собственной уникальности» менее выражены, но, тем не менее, находятся на среднем уровне, что значит, что студенты все же «обращают свое внимание вглубь себя» и осознают свою неповторимость и уникальность. Большая часть студентов первого курса в начале своего обучения имеет средний уровень саморегуляции поведения. Меньше всего студентов с низким уровнем, что значит, что в целом первокурсники, зачастую, самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. Большая часть студентов в начале своего обучения на первом курсе имеет высокий общий уровень рефлексивности, что обеспечивает высокий самоконтроль поведения в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность студента к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Большая часть студентов в начале своего обучения на первом курсе имеют либо мотивацию к достижению успеха, либо тенденцию к достижению успеха.

Во время второго среза такие показатели как «Активность», «Способность к рефлексии», «Осознание собственной уникальности» и «Саморазвитие» возросли к концу обучения на первом курсе. На наш взгляд, это может быть связано, прежде всего, с особенностями юношеского возраста. Динамики по шкале «Свобода выбора и ответственность за него» не происходит, а фактор «Понимание и принятие другого» по сравнению с первым срезом снижается.

Были обнаружены статистически значимые различия между первым и вторым срезом по следующим показателям субъектности студентов – «Активность», «Способность к рефлексии», «Осознание собственной уникальности», что свидетельствует о том, что к концу обучения на первом курсе показатели субъектности в целом будут иметь динамику. Большинство студентов к концу обучения на первом курсе все еще имеют средний общий уровень саморегуляции, но высокий уровень значительно возрастает по сравнению с его результатами в начале обучения. Так же все показатели саморегуляции

поведения, а именно: планирование, программирование, гибкость, моделирование, оценивание результатов и самостоятельность, возрастают к концу обучения студентов на первом курсе. Статистически значимые различия по показателям саморегуляции студентов в период их обучения на первом курсе были выявлены по показателям – «Планирование, «Гибкость», «Моделирование и «Самостоятельность», что свидетельствует о том, что к концу обучения на первом курсе саморегуляция будет иметь динамику. Общий уровень рефлексивности у студентов первого курса в конце обучения значительно возрастает по сравнению с началом обучения. Средний общий уровень рефлексивности значительно уменьшился по сравнению с показателями в начале обучения, но помимо этого так же значительно уменьшилось количество студентов с низким уровнем. Все виды рефлексии, а именно: рефлексия будущей деятельности, ретроспективная рефлексия деятельности, рефлексия настоящей деятельности и рефлексия общения и взаимодействия, значительно возрастают по сравнению с первым срезом. Статистически значимые различия между первым и вторым срезом были обнаружены по следующим показателям рефлексивности – «Ретроспективная рефлексия деятельности, «Рефлексия настоящей деятельности», «Рефлексия будущей деятельности», «Рефлексия общения и взаимодействия» и «Общий уровень рефлексивности», что свидетельствует о том, что к концу обучения на первом курсе рефлексивность будет иметь динамику. По показателю «Мотивация достижения успеха или избегания неудач» мы так же получили статистически значимые различия между первым и вторым срезом, что свидетельствует о том, что к концу обучения у студентов первого курса наблюдаются некоторая динамика в личностной мотивации в сторону достижения успеха.

У студентов в начале и в конце их обучения на первом курсе существуют статистически значимые признаки. Такие показатели как: «Ретроспективная рефлексия деятельности», «Рефлексия настоящей деятельности», «Рефлексия будущей деятельности», «Рефлексия общения и взаимодействия», «Общий уровень рефлексивности», «Программирование», «Оценивание результатов» и

«Общий уровень саморегуляции» становятся более выраженными к концу обучения. «Осознание собственной уникальности» становится менее выраженным к концу обучения, что может быть связано с тем, что новом студенческом коллективе юноши и девушки сталкиваются с ситуацией, где люди, обучающиеся с ними по одной и той же специальности, в некоторой степени похожи на них и теперь для осознания собственной уникальности они прибегают не к показателю «Рефлексии», которого было достаточно в начале обучения, а к показателю «Саморазвитие». Студенты стремятся к саморазвитию как раз за тем, чтобы свою уникальность повысить. Так же к концу обучения значительно повышается «Мотивация достижения успеха». В основе активности студента в конце обучения на первом курсе лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Таких студентов отличает настойчивость в достижении цели, целеустремленность.

Студенты, имеющие разный уровень баллов по ЕГЭ не различаются по показателям субъектности студентов, тогда как студенты, имеющие разный уровень формальной успешности в учении статистически различаются по следующим показателям субъектности: «Способность к рефлексии», «Общий уровень саморегуляции», «Ретроспективная рефлексия деятельности» и «Мотивация достижения успеха или избегания неудач».

В результате нашего исследования гипотеза о том, что субъектность студентов в период их обучения на первом курсе будет иметь динамику, а именно: к концу обучения на первом курсе субъектность в целом и такие показатели субъектности, как саморегуляция, рефлексивность и мотивация будут иметь тенденцию к повышению подтверждается на высоком уровне статистической значимости $p \leq 0,01$, но требует дополнительной обработки и проверки на большей по объему и более разнообразной выборке (например, студенты разных специальностей и разных учебных заведений), с учетом различных дополнительных факторов (индивидуально-типологические особенности, ценностные ориентации, характер преподавания отдельных дисциплин, мотивы поступления в ВУЗ).

Полученные нами данные могут быть использованы преподавателями ВУЗов для организации занятий, которые бы способствовали успешному и гармоничному развитию субъектности студентов, а по результатам ее развития они могли бы оценивать эффективность собственной преподавательской деятельности. Так же эти данные могут быть использованы психологической службой ВУЗа для организации образовательного пространства, способствующего повышению уровня субъектности студентов первого курса и их адаптации к обучению на первом курсе. В дальнейшей перспективе при изучении данной темы помимо рекомендаций для студентов, им может быть предложена программа тренингов по развитию отдельных компонентов их субъектности и по повышению субъектности в целом. Так же возможно дальнейшее изучение развития и динамики субъектности в учебно-профессиональной деятельности, что обеспечит возможность выделить психолого-педагогические условия развития субъектности в этой деятельности, для того, чтобы облегчить вовлечение студентов в учебно-профессиональную деятельность, повысить не только их уровень субъектности, но и показатели формальной успешности обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов ВУЗов. – 6-е изд. – М.: Альма Матер, 2006. – 702 с.
2. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. – М.: Альма Матер, 2003. – 265 с.
3. Азлецкая Е.Н. Личностные и средовые детерминанты формирования субъектности личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2001. – 14 с.
4. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1974. – 280 с.
5. Анцыферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги расследования // Психологический журнал. – 1992. – № 5. – С. 12–26.
6. Белых Т.В. Психологические закономерности динамики субъектных свойств в структуре индивидуальности: дис. ... канд. психол. наук. – М.: Илекса; Ставрополь: Ставрополь сервис школа, 2003. – 328 с.
7. Богданович Н.В. Субъект, личность и психология человеческого бытия. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 382 с.
8. Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. Как становятся великими или выдающимися? – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 176 с.
9. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
10. Болдинова Т.Н. Динамика развития рефлексии студентов-психологов в процессе обучения в ВУЗе // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2016. – Т. 5. – № 5А. – С. 100–110.

11. Большунова Н.Я., Инчина М.В. Развитие индивидуальности и субъектности в формах детской субкультуры: учебное пособие для магистрантов. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. – 232 с.
12. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. – 1992. – № 6. – С. 3–12.
13. Волков Б.С. Психология юности и молодости: учебное пособие. – М.: Трикста, 2006. – 256 с.
14. Волкова Е.Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога: дис. ... канд. психол. наук. – М.: Псих. ин-т РАО, 1992. – 205 с.
15. Волкова Е.Н. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи: учебное пособие / О.В. Суворова, Н.И. Дунаева [и др.] – Нижний Новгород: НГПУ имени К. Минина, 2012. – 250 с.
16. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – С. 244–268.
17. Гончаров С.З. Антропологический принцип философии в контексте феноменов универсальности, субъектности и духовности человека // Научный диалог. – 2015. – № 7 (43). – С. 108–144.
18. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия как один из механизмов самосознания // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – М.: Наука, 1987. – 112 с.
19. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 280 с.
20. Данилова Е.Л. Особенности межличностных отношений в студенческой группе // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 70-72. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/81/3474> (дата обращения: 01.11.2017).

21. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Владос-Пресс, 2004. – 342 с.
22. Дерябо С.Д. Феномен субъективизации природных объектов: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М.: Моск. пед. гос. ун-т., 2002. – 40 с.
23. Ермолаева М.В. Психология развития: методическое пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения. – 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 376 с.
24. Ермолаева М.В. Значение субъектного подхода для изучения развития личности на этапах зрелого возраста // Мир психологии / М.В. Ермолаева, П.В. Кондратьев. – 2007. – № 1. – С. 79-86.
25. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для ВУЗов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
26. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Изд-во Ин-т психол. РАН, 2004. – 424 с.
27. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону.: Феникс, 1996. – 317 с.
28. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. – Обнинск: Изд-во «Принтер», 1993. – 57 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=18520> (дата обращения: 23.10.2017).
29. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 140 с.
30. Кон И.С. Психология юношеского возраста: учебное пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1976. – 175 с.
31. Крищенко Е.П. Особенности перестройки отношений к себе и другим, в связи с поступлением в ВУЗ: дис. ... канд. Психол. наук. – Ростов-на-Дону: Рост. гос. ун-т., 2005. – 173 с.
32. Кузьмишкин А.А. Адаптации студентов первого курса в ВУЗе // Молодой ученый / А.А. Кузьмишкин, Н.А. Кузьмишкина, А.И. Забиров [и

др.] – 2014. – № 3. – С. 933–935 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/62/9664> (дата обращения: 23.10.2017).

33. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 365 с.

34. Лисовский В.Т. Социология молодежи: учебник / под ред. В.Т. Лисовского. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1996. – 361 с.

35. Лях Т.И. Педагогическая психология: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности 031900 «Специальная психология» / Т.И. Лях, М.В. Лях. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2005. – 295 с.

36. Мазова С.В. Образовательное пространство как фактор развития личности воспитанника // Гуманитарные научные исследования. – 2012. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2012/04/850> (дата обращения 4.11.2017).

37. Михайлова Т.М. Динамика самооценка студентов I курса в процессе адаптации в ВУЗе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 51. – С. 7-13.

38. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. ВУЗов. – 9-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2004. – 378 с.

39. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.

40. Никитин А.Л., Петрованова Н.А. Особенности саморегуляции студентов младших и старших курсов // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2014. – № 3 (19). – С. 75-82.

41. Носко И.В. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие. – Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2003. – 131 с.

42. Ольховая Т.А. Образ «Я – будущий профессионал» как предмет исследования // Вестник ОГУ. – 2005. – № 4. – С. 155–162.
43. Ольховая Т.А. Становление субъектности студента университета: монография. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2006. – 186 с.
44. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъективной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
45. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. – Москва-Нальчик: Издательский центр «Эль-Фа», 1996. – 128 с.
46. Панькина Е.В. К вопросу о понимании личностной ответственности в гуманистической психологии // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. – 2011. – № 3. – С. 72–78.
47. Пейсахов Н.М. Практическая психология / Н.М. Пейсахов, М.Н. Шевцов. – Казань: КГУ, 1991. – 120 с.
48. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
49. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1993. – 67 с.
50. Попов Л.М., Дмитриева И.А. Экспериментальное исследование развития способности студентов к целеполаганию // Учение записки Казанского государственного университета, 2009. – Т. 151. – С. 266–272 с.
51. Пряжников Л.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 345 с.
52. Психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Пер Сэ, 2006. – 494 с.
53. Психология развития: учебник для студентов высших психологических учебных заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина,

Т.Г. Стефаненко [и др.] / под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Академия, 2005. – 398 с.

54. Пшеничная В.В. Исследование ответственности как системного качества личности студентов колледжа // Психологические науки: теория и практика: материалы II междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 70–73 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/110/5208> (дата обращения: 01.11.2017).

55. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 320 с.

56. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 191с.

57. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. – М.: Аспект пресс, 2001. – 460 с.

58. Семенова Л.Г. Развитие мотивации достижения в профессиональном становлении студентов ВУЗа // Вестник ТГУ. – 2008. – № 2 (58) – С. 354–359.

59. Серегина И.А. Психологическая структура субъективности как личностного свойства педагога: дис. ... канд. психол. наук. – М.: Психол. ин-т им. Л.Г. Щукиной, 1999. – 154 с.

60. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа- Пресс, 1995. – 416 с.

61. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983. – 284 с.

62. Татенко В.О. Субъект психической активности: Поиск новой парадигмы // Психологический журнал. – 1995. – № 3. – С. 23–24.

63. Ткачев В.Н., Бардынина В.Ю. Развитие субъектности студентов в учебно-профессиональной деятельности. – Белгород: Изд-во БелИПКППС, 2008. – 90 с.

64. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности // Избранные труды – 2-е изд. – М.: МПСИ, 2004. – 274 с.

65. Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Л.А. Семчук, А.И. Янчий. – Гродно: ГрГУ, 2006. – 198 с.
66. Шпильберг С.А. Особенности формирования мотивации к учебной деятельности студентов первого курса различных направлений обучения ВУЗа // Молодой ученый. – 2015. – № 23. – С. 908–911 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/103/23705> (дата обращения: 04.11.2017).
67. Щукина М.А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте: дисс. ... канд. психол. наук. – Тюмень: Тюменский гос. университет, 2004. – 168 с.
68. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития. – М.: Тривола, 1994. – 168 с.
69. Яшкова А.Н. Субъектность как психологическая предпосылка развития карьерной компетентности // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 116–119.
70. Larson R. & Lampman-Petratis C. Daily emotional states as reported by children and adolescents. *Child Development*, 1989. – № 5. – С. 1250–1260.
71. Malmberg Jonna, Tracing the process of self-regulated learning – students' strategic activity in g/n Study learning environment. University of Oulu Graduate School; University of Oulu, Faculty of Education Acta Univ., 2014. – 100 с.
72. Viktor Frankl, *Man's Search for Meaning*. Beacon Press, 2006. – 69 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

Эмпирические методики в порядке из предъявления

Методика на определение уровня субъектности (Серегина И.А.)

Методика Серегинной И.А. позволяет сделать качественный анализ уровня развития субъектности и включает в себя шкалы: активность, способность к рефлексии, свободу выбора и ответственность за него, осознание собственной уникальности, понимание и принятие другого, саморазвитие. Состоит из 62 утверждений.

Инструкция: Уважаемые респонденты, Вам следует внимательно прочитать нижеприведенные утверждения и в бланках отметить согласие или несогласие с ними.

1. Мешает ли вам недостаток энергии, воли, целеустремленности?
2. Всегда ли то, что с вами случается – дело ваших собственных рук?
3. Ваши слова редко расходятся с делом?
4. Способны ли вы без труда найти общий язык с любым разумным и знающим человеком?
5. Считаете ли вы себя великодушным, терпимым к недостаткам других?
6. Пытались ли вы что-то изменить в себе?
7. Верно ли, что самое разумное, что может сделать человек в своей жизни – это не противиться собственной судьбе?
8. Можете ли вы быть критичным к себе?
9. Можно ли сказать, что вы человек отзывчивый к призывам о помощи?
10. Вы легко поддаетесь влиянию других?
11. Думаете ли вы, что имеете умного и надежного советника в себе самом?
12. Когда с вами случается неприятность, говорите ли вы себе и «поделом тебе»?
13. Часто ли вы чувствуете, что мало влияете на то, что с вами происходит?
14. Можно ли сказать, что вы бескорыстный человек?
15. Имеет ли ваше мнение достаточный вес в глазах окружающих?
16. Вы человек независимый?
17. Можно ли сказать, что вы цените себя достаточно высоко?
18. В сложных ситуациях ждете ли вы, что все решится само собой?
19. Деликатный ли вы человек?
20. Думаете ли вы что ваша личность намного интереснее и богаче, чем это может показаться на первый взгляд?

21. Верно ли, что многие ваши успехи были возможны только благодаря помощи других?
22. К вам относятся так, как вы того заслуживаете?
23. Когда вы строите планы, вы в общем уверены, что осуществите их?
24. Обладаете ли вы талантом руководителя?
25. Верно ли, что мнение других о вас совпадает с вашим собственным?
26. Можно ли назвать вас «заводилой», организатором?
27. Считаете ли вы, что если бы таких людей как вы было больше, то жизнь изменилась бы в лучшую сторону?
28. Ваша работа соответствует вашим внутренним требованиям?
29. Вы человек способный к сотрудничеству и взаимопомощи?
30. Считаете ли вы, что сами создали себя таким, какой вы есть?
31. Верно ли, что люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим?
32. Бывает ли, что вы остро ненавидите себя?
33. Можно ли назвать вас инициативным человеком?
34. Часто ли осуществление ваших желаний зависит от везения?
35. Можно ли сказать, что в целом вы контролируете свою судьбу?
36. Верно ли, что глубина и богатство вашего внутреннего мира и определяет вашу ценность как личности?
37. Вы энергичный человек?
38. Считаете ли вы, что ваши достоинства вполне перевешивают ваши недостатки?
39. Стараетесь ли вы планировать дни, недели?
40. Думаете ли вы, что общение с вами доставляет людям искреннее удовольствие?
41. Вы общительный и уживчивый человек?
42. Верно ли, что способные люди, не сумевшие реализовать свои возможности, должны винить в этом, только самого себя?
43. Вы человек ответственный?
44. Вам очень просто убедить себя не расстраиваться по пустякам?
45. Считаете ли вы, что каждый человек уникален?
46. Считаете ли вы, что бесполезно предпринимать усилия для того, чтобы измениться?
47. Трудно ли вам начинать новое дело?
48. Верно ли, что ваше собственное «я» не представляется вам чем-то достойным большого внимания?
49. Склонны ли вы прощать ошибки другим людям?
50. Любите ли вы подвижные игры?
51. Уверены ли вы, что в жизни вы на своем месте?
52. Пытаетесь ли вы бороться с вредными привычками, присущими вам?

53. Ясно ли вы представляете себе, что ждет вас впереди?
 54. Всегда ли вы предпочитаете принять решение и действовать самостоятельно, а не надеяться на помощь других людей и судьбу?
 55. Стремитесь ли вы повысить свой профессиональный уровень?
 56. Можете ли вы сказать: «Я – душа коллектива»?
 57. Склонны ли вы прощать ошибки другим людям?
 58. Вы добрый человек?
 59. Можно ли рассчитывать на вас в серьезных делах?
 60. Кажется ли вам иногда, что вы человек «не такой как все»?
 61. Склонны ли вы импровизировать на уроках (занятиях)?
 62. Можно ли сказать, что вы хозяин своей судьбы?

Бланк ответов:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62								

Обработка результатов: за совпадение с ключом – 1 балл; за ответ «иногда» – 0,5 балла; за ответ «не знаю» – 0 баллов.

Ключ:

Характеристики личности	Да	Нет
Активность	1,23,26,33,37,50,53,61	7,18,47
Способность к рефлексии	2,12,17,22,25,32,38,44,51,58	
Свобода выбора и ответственность за него	3,8,16,24,28,35,39,43,52,59,62	
Осознание собственной уникальности	4,11,15,20,27,36,40,56,60	
Понимание и принятие другого	5,9,14,19,29,31,41,45,49,57	
Саморазвитие	6,30,42,54,55	10,13,21,34,46

Интерпретация данных, полученных в результате тестирования:

Высокий уровень – больше 7 баллов.

Низкий уровень – меньше 3 баллов.

Средний уровень – от 4 до 6 баллов.

Описание шкал:

Осознанная активность — специфически человеческий вид активности, выходящий за пределы удовлетворения базовых потребностей и направленный на достижение целей в значимой деятельности, взаимодействии субъектов, развитии собственного «Я». Осознанная

активность предполагает наличие способности к планированию и прогнозированию последствий и тесно связана с такими составляющими субъектности как способность к целеполаганию, саморегуляции, рефлексивность и ответственность.

Саморазвитие — это постоянная работа над собой, самосовершенствование и выработка личных качеств. В этом процессе человек концентрируется на своих собственных желаниях и целях и постоянно добывает все новые и новые знания для их достижения. Этот процесс является основным для достижения жизненного успеха.

Способность к рефлексии — обращение внимания субъекта на самого себя, собственное сознание, процесс и результаты активности, а также их оценка и переосмысление. Внимание личности к себе составляет основу осознанности и позволяет уравновесить внутренние, личностные смыслы, ценности, мотивы, побуждения с внешними проявлениями активности.

Ответственность — признание личностью самой себя источником актуального и перспективного качества собственной жизни; сознательное принятие собственного выбора при осознании его возможных последствий.

Осознание собственной уникальности — компонент, непосредственно связанный с рефлексивностью и отражающий субъектное восприятие действительности и себя в ней. Осознание себя в качестве субъекта и уникальной личности предполагает понимание и принятие собственной ценности, наличие самоуважения, любви к себе, доверия к себе.

Понимание и принятие другого — без признания возможности того, что окружающие люди также являются субъектами и обладают уникальностью, невозможно само формирование личности как обладателя субъектности, т. к. субъектность формируется исключительно в среде других субъектов.

Опросник «Стиль саморегуляции поведения студентов» (Моросанова В.И., Сагиев Р.Р.)

Опросник «Стиль саморегуляции поведения студентов» (Моросанова В.И., Сагиев Р.Р.) пригоден как для научных исследований, так и в качестве инструмента практической диагностики различных аспектов индивидуальной саморегуляции. Утверждения опросника построены на типичных жизненных ситуациях и не имеют непосредственной связи со спецификой какой-либо профессиональной или учебной деятельности. Цель методики — это диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств - гибкости и самостоятельности.

Опросник состоит из 46 утверждений и работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции», которая характеризует уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной

активности человека. Утверждения опросника входят в состав шести шкал (по 9 утверждений в каждой), выделенных в соответствии с основными регуляторными процессами планирования, моделирования, программирования), оценки результатов, а также и регуляторно-личностными свойствами: гибкости и самостоятельности.

Инструкция: «Предлагаем Вам ряд высказываний об особенностях поведения. Последовательно прочитав каждое высказывание, выберите один из четырех возможных ответов:

- 1 - «Верно»
- 2 - «Пожалуй, верно»
- 3 - «Пожалуй, неверно»
- 4 - «Неверно».

Не пропускайте ни одного высказывания. Помните, что не может быть хороших или плохих ответов, так как это не испытание Ваших способностей, а лишь выявление индивидуальных особенностей Вашего поведения».

1. Свои планы на будущее люблю разрабатывать в малейших деталях.
2. Люблю всякие приключения, могу идти на риск.
3. Стараюсь всегда приходить вовремя, но тем не менее часто опаздываю.
4. Придерживаюсь девиза “Выслушай совет, но сделай по-своему”.
5. Часто полагаюсь на свои способности ориентироваться по ходу дела и не стремлюсь заранее представить последовательность своих действий.
6. Окружающие отмечают, что я недостаточно критичен к себе и своим действиям, но сам я это не всегда замечаю.
7. Накануне контрольных или экзаменов у меня обычно появлялось чувство, что не хватило 1–2 дней для подготовки.
8. Чтобы чувствовать себя уверенно, необходимо знать, что ждет тебя завтра.
9. Мне трудно себя заставить что-либо переделывать, даже если качество сделанного меня не устраивает.
10. Не всегда замечаю свои ошибки, чаще это делают окружающие меня люди.
11. Переход на новую систему работы не причиняет мне особых неудобств.
12. Мне трудно отказаться от принятого решения даже под влиянием близких мне людей.
13. Я не отношу себя к людям, жизненным принципом которых является “Семь раз отмерь, один раз отрежь”.
14. Не выношу, когда меня опекают и за меня что-то решают.
15. Не люблю много раздумывать о своем будущем
16. В новой одежде часто ощущаю себя неловко.
17. Всегда заранее планирую свои расходы, не люблю делать незапланированных покупок.
18. Избегаю риска, плохо справляюсь с неожиданными ситуациями.

19. Мое отношение к будущему часто меняется: то строю радужные планы, то будущее кажется мне мрачным.

20. Всегда стараюсь продумать способы достижения цели, прежде чем начну действовать

21. Предпочитаю сохранять независимость даже от близких мне людей.

22. Мои планы на будущее обычно реалистичны, и я не люблю их менять.

23. В первые дни отпуска (каникул) при смене образа жизни всегда появляется чувство дискомфорта

24. При большом объеме работы неминуемо страдает качество результатов.

25. Люблю перемены в жизни, смену обстановки и образа жизни.

26. Не всегда вовремя замечаю изменения обстоятельств и из-за этого терплю неудачи.

27. Бывает, что настаиваю на своем, даже когда не уверен в своей правоте.

28. Люблю придерживаться заранее намеченного на день плана

29. Прежде чем выяснять отношения, стараюсь представить себе различные способы преодоления конфликта.

30. В случае неудачи всегда ищу, что же было сделано неправильно.

31. Не люблю посвящать кого-либо в свои планы, редко следую чужим советам.

32. Считаю разумным принцип: сначала надо ввязаться в бой, а затем искать средства для победы

33. Люблю помечтать о будущем, но это скорее фантазии, чем реальность.

34. Стараюсь всегда учитывать мнение товарищей о себе и своей работе.

35. Если я занят чем-то важным для себя, то могу работать в любой обстановке.

36. В ожидании важных событий стремлюсь заранее представить последовательность своих действий при том или ином развитии ситуации

37. Прежде чем взяться за дело, мне необходимо собрать подробную информацию об условиях его выполнения и сопутствующих обстоятельствах.

38. Редко отступаю от начатого дела.

39. Часто допускаю небрежное отношение к своим обязательствам в случае усталости и плохого самочувствия.

40. Если я считаю, что прав, то меня мало волнует мнение окружающих о моих действиях.

41. Про меня говорят, что я “разбрасываюсь”, не умею отделить главное от второстепенного.

42. Не умею и не люблю заранее планировать свой бюджет.

43. Если в работе не удалось добиться устраивающего меня качества, стремлюсь переделать, даже если окружающим это не важно.

44. После разрешения конфликтной ситуации часто мысленно к ней возвращаюсь, перепроверяю предпринятые действия и результаты.

45. Непринужденно чувствую себя в незнакомой компании, новые люди мне обычно интересны.

46. Обычно резко реагирую на возражения, стараюсь думать и делать все по-своему.

Бланк ответов:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46				

Подсчет показателей опросника производится по ключам, представленным ниже, где «Да» означает положительные ответы, а «Нет» - отрицательные.

Ключ к шкалам:

Регуляторные шкалы	Ответы, совпадающие с ключом (1 балл)	
	Верно Пожалуй, верно	Пожалуй, Не верно не верно
Планирование	1, 8, 17, 22, 28, 31, 36	15, 42
Моделирование	11, 37	2, 7, 19, 23, 26, 33, 41
Программирование	12, 20, 25, 29, 38, 43	5, 9, 32
Оценивание результатов	30, 44	6, 10, 13, 16, 24, 34, 39
Гибкость	2, 11, 25, 35, 36, 45	16, 18, 43
Самостоятельность	4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46	34
Общий уровень саморегуляции	1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46	3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Далее определяется уровень:

Регуляторная шкала	Количество баллов		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Планирование	<3	4-6	>7
Моделирование	<3	4-6	>7
Программирование	<4	5-7	>8
Оценивание результатов	<3	4-6	>7
Гибкость	<4	5-7	>8
Общий уровень саморегуляции	<23	24-32	>33

Описание шкал:

Шкала «Планирование» (Пл) характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности.

Высокие показатели по этой шкале указывают на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно.

У испытуемых с *низкими показателями* по этой шкале потребность в планировании развита слабо, цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование малореалистично. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно.

Шкала «Моделирование» (М) позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности.

Испытуемые с *высокими показателями* по этой шкале способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям.

У испытуемых с *низкими показателями* по шкале слабая сформированность процессов моделирования приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий. У таких испытуемых часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что также часто приводит к неудачам.

Шкала «Программирование» (Пр) диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий.

Высокие показатели по этой шкале говорят о сформировавшейся у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о детализированности и развернутости разрабатываемых программ. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемого для человека результата.

Низкие показатели по шкале программирования говорят о неумении и нежелании человека продумывать последовательность своих действий. Такие люди предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью

полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуют путем проб и ошибок.

Шкала «Оценивание результатов» (Op) характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения.

Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов. Человек адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий.

При *низких показателях* по этой шкале испытуемый не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей.

Шкала «Гибкость» (Г) диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий.

Испытуемые с *высокими показателями* по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования и вносят соответствующую коррекцию. Гибкость регуляtorики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

Испытуемые с *низкими показателями* по шкале гибкости в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни. Они не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разработать программу действий, выделить значимые условия, оценить рассогласование полученных результатов с целью деятельности и внести коррективы. В результате у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности.

Шкала «Самостоятельность» (С) характеризует развитость регуляторной автономности.

Наличие *высоких показателей* по шкале самостоятельности свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать

ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

Испытуемые с *низкими показателями* по шкале самостоятельности зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие люди часто и некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у них неизбежно возникают регуляторные сбои.

Опросник в целом работает как единая шкала **«Общий уровень саморегуляции» (ОУ)**, которая оценивает общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека.

Испытуемые с *высокими показателями* общего уровня саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности.

У испытуемых с *низкими показателями* по данной шкале потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. У таких испытуемых снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей, по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции. Соответственно, успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

Методика определения уровня рефлексивности

(Карпов А.В., Пономарева В.В.)

Методика диагностики рефлексивности (опросник Карпова А.В., тест на рефлексю) предназначена для определения уровня развития рефлексии у личности. Методика базируется на теоретическом материале, который конкретизирует общую трактовку рефлексивности, а также ряд иных существенных особенностей данного свойства.

Методика состоит из 27 утверждений. Методика предоставляет нам данные по развитию общего уровня рефлексивности в целом, а так же включает шкалы «ретроспективная рефлексия деятельности», «рефлексия настоящей деятельности», «рефлексия будущей деятельности» и «рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми».

Инструкция: Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В таблице ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

1. абсолютно неверно
2. неверно
3. скорее неверно
4. не знаю
5. скорее верно
6. верно
7. совершенно верно

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может. Первый пришедший в голову ответ и является верным.

Текст методики:

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долгое время думаю о ней, хочется ее с кем-нибудь обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.
7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил плана.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
15. Я беспокоюсь о своем будущем.
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.

17. Порой я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.
22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним разговор.
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.
24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.
25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.
26. Если я кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Бланк ответов:

№ вопроса	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Ответ														
№ вопроса	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
Ответ														

Обработка результатов:

Из этих 27-ми утверждений 15 являются прямыми (1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 19, 20, 22, 24, 25). Остальные 12 – обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, замененные на те, что получаются при переворачивании шкалы ответов. Все пункты можно сгруппировать в четыре группы: 1) ретроспективная рефлексия деятельности (1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27); 2) рефлексия настоящей деятельности (2, 5, 13, 14, 16, 17, 18, 26); 3) рассмотрение будущей деятельности (3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20); 4) рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми (8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26).

Полученные сырые баллы переводятся в стены:

Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сырые баллы	80 и ниже	81-100	101-107	108-113	114-122	123-130	131-139	140-147	148-156	157-171	172 и выше

Интерпретация данных, полученных в результате тестирования:

Высокий уровень – больше 7 стенов.

Низкий уровень – меньше 4 стенов.

Средний уровень – от 5 до 6 стенов.

Описание шкал:

Рефлексия настоящей деятельности обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность субъекта к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Поведенческими проявлениями и характеристиками этого вида рефлексии являются, в частности, время обдумывания субъектом своей текущей деятельности; то, насколько часто он прибегает к анализу происходящего; степень развернутости процессов принятия решения; склонность к самоанализу в конкретных жизненных ситуациях.

Ретроспективная рефлексия деятельности проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий. В этом случае предметы рефлексии - предпосылки, мотивы и причины произошедшего; содержание прошлого поведения, а так же его результативные параметры и, в особенности, допущенные ошибки. Эта рефлексия выражается, в частности, в том, как часто и насколько долго субъект анализирует и оценивает произошедшие события, склонен ли он вообще анализировать прошлое и себя в нем.

Перспективная рефлексия деятельности соотносится: с функцией анализа предстоящей деятельности, поведения; планированием как таковым; прогнозированием вероятных исходов и др. Ее основные поведенческие характеристики: тщательность планирования деталей своего поведения, частота обращения к будущим событиям, ориентация на будущее.

Методика определения направленности личности — на достижение успеха/ избегание неудачи (А. А. Реан)

Опросник Реана А.А. позволяет нам выяснить, какая личностная мотивация свойственна данному индивиду: мотивация достижения успеха или боязнь неудачи. Опросник состоит из 20 утверждений.

Инструкция: Вам предлагается 20 утверждений. Прочитайте их и оцените, насколько каждое из них соответствует вашему представлению о себе. Отметьте в бланке свой выбор: «да» — совпадает, «нет» — не совпадает. При этом выбор «да» включает в себя также ответ «скорее да, чем нет», а выбор «нет» включает «скорее нет, чем да». Отвечайте на вопросы быстро, не задумываясь надолго. Ответ, который первый приходит в голову, чаще всего является наиболее точным.

Утверждение	д а	н е т
Включаясь в работу, как правило, я оптимистично надеюсь на успех		
В деятельности я активен		
Я склонен к проявлению инициативности		
Если необходимо выполнить ответственное задание, я по возможности стараюсь найти причины отказать от него		
Я часто выбираю крайности: либо слишком легкие задания, либо нереально трудные		
При встрече с препятствиями в большинстве случаев не отступаю, а ищу способы их преодоления		
При чередовании успехов и неудач я склонен к переоценке своих успехов		
Продуктивность моей деятельности в основном зависит от моей собственной целеустремленности, а не от внешнего контроля		
При выполнении достаточно трудных заданий в условиях ограничения времени результативность моей деятельности ухудшается		
Я склонен проявлять настойчивость в достижении цели		
Я склонен планировать свое будущее на достаточно отдаленную перспективу		
Если рискую, то, скорее, с умом, а не бесшабашно		
Я не очень настойчив в достижении цели, особенно если отсутствует внешний контроль		
Я предпочитаю ставить перед собой средние по трудности или слегка завышенные, но достижимые цели, чем нереально высокие		
В случае неудачи при выполнении какого-либо задания его притягательность для меня, как правило, снижается		
При чередовании успехов и неудач я склонен к переоценке своих неудач		
Я предпочитаю планировать свое будущее лишь на ближайшее время		
При работе в условиях ограничения времени результативность деятельности улучшается, даже если задание достаточно трудное		
В случае неудачи при выполнении чего-либо — от поставленной цели я чаще всего не отказываюсь		
Если задание выбрал себе сам, то при неудаче его притягательность для меня еще больше возрастает		

Ключ к опроснику:

Выбор «да»: 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20; выбор «нет»: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

Обработка результатов и критерии оценки:

За каждое совпадение ответа с ключом испытуемому начисляется один балл, затем подсчитывается общее количество набранных баллов.

Интерпретация количественных показателей:

от 1 до 7 баллов — преобладает мотивация к избеганию неудачи (ее боязнь);

от 14 до 20 — превалирует мотивация к достижению успеха (надежда на успех);

от 10 до 11 — мотивационный полюс ярко не выражен

от 8 до 9 — есть тенденция к избеганию неудачи;

от 12 до 13 — есть тенденция к достижению успеха.

Направленность на достижение успеха относится к позитивной мотивации: принимаясь за дело, человек стремится к достижению цели, созиданию, надеется получить позитивные результаты. В основе его активности лежит потребность в достижении высоких результатов и на основании этого — высокой самооценки. Такие люди обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает целеустремленность и настойчивость в достижении поставленных задач.

Направленность на избегание неудачи относится к негативной мотивации: деятельность человека связана с потребностью избежать провала, наказания, порицания, срыва. Его активность определяется воздействием негативных ожиданий. Принимаясь за дело, такой человек заранее боится возможной неудачи, поэтому больше думает о том, как ее избежать, а не о способах достижения успеха. Такие люди обычно не уверены в своих силах, отличаются повышенной тревожностью, что, впрочем, может сочетаться с весьма ответственным отношением к делу.

Приложение 2.

Сводные таблицы полученных данных

Таблица 1.

Выраженность показателей субъектности студентов в начале (окт. 2017) их обучения на первом курсе (баллы)

	Активнос ть	Способнос ть к рефлексии	Свобода выбора и ответственнос ть за него	Осознание собственно й уникальнос ти	Пониман ие и принятие другого	Саморазвит ие
1	8	8	8	6	10	7
2	10	6	9	6	9	8
3	5	4	10	5	9	6
4	8	6	10	4	9	7
5	7	6	8	8	10	7
6	10	7	11	8	10	10
7	4	5	6	2	9	4
8	2	6	8	1	9	5
9	4	5	6	3	9	4
10	10	6	8	8	10	8
11	6	7	7	5	9	9
12	6	6	7	6	8	8
13	8	3	8	5	8	6
14	8	3	9	5	7	6
15	8	6	10	7	8	8
16	8	5	8	6	9	9
17	10	8	8	7	10	8
18	9	6	7	6	8	9
19	5	4	6	5	5	7
20	7	6	10	7	8	7
21	7	4	9	6	7	7
22	6	3	9	6	7	9
23	8	8	8	7	7	9
24	9	6	9	5	8	7
25	10	6	10	6	8	7
26	9	7	8	6	9	7
27	8	8	8	6	9	7
28	7	8	8	7	7	9
29	8	6	9	8	9	9
30	8	6	9	8	9	9
31	9	6	6	5	7	5
32	11	5	6	5	6	5
33	6	5	8	7	9	8
34	4	6	9	7	9	8
35	10	8	7	7	10	8

36	8	6	8	6	9	9
37	7	3	7	6	5	8
38	4	3	6	2	5	6
39	6	4	7	5	10	9
40	10	4	9	7	9	7
41	5	4	10	2	9	7
42	7	8	8	6	10	8
43	6	6	10	4	8	9
44	4	5	4	2	6	5
45	7	2	7	3	6	7
46	8	8	8	7	10	6
47	9	5	9	2	9	5
48	8	7	11	7	10	9
49	8	6	8	3	8	7
50	8	7	6	9	10	5
51	7	5	6	6	6	9
52	6	6	10	7	9	7
53	6	5	8	5	7	6
54	7	5	10	3	6	9
55	10	7	10	8	9	9
56	10	5	9	5	10	6
57	4	6	7	4	7	6
58	5	6	8	7	10	7
59	4	3	8	1	8	9
60	11	6	10	9	9	9
61	3	7	4	8	5	5
62	6	5	7	8	10	8
63	7	4	8	7	10	10
64	7	7	7	8	7	8
65	7	7	7	8	7	8

Таблица 2.

Выраженность показателей субъектности студентов в конце (май 2018) их обучения на первом курсе (баллы)

	Активнос ть	Способнос ть к рефлексии	Свобода выбора и ответственнос ть за него	Осознание собственно й уникальнос ти	Пониман ие и принятие другого	Саморазвит ие
1	7	6	8	6	9	6
2	8	7	7	6	7	6
3	7	5	9	7	8	8
4	6	5	7	5	8	8
5	6	7	8	7	7	6
6	10	6	10	8	9	9
7	5	8	6	7	6	6
8	5	6	9	4	9	6
9	4	5	6	4	9	5
10	7	6	8	8	10	8
11	9	7	7	5	10	8
12	6	6	9	6	8	8
13	7	6	8	5	8	7
14	9	2	9	5	7	6
15	7	5	8	5	6	6
16	8	5	8	7	7	7
17	10	8	8	7	10	8
18	9	6	7	6	8	9
19	6	4	10	4	6	7
20	7	9	9	6	7	6
21	5	4	6	5	6	8
22	7	6	10	7	7	9
23	8	8	8	7	7	7
24	8	7	9	6	8	6
25	9	6	10	6	7	7
26	10	6	9	6	8	7
27	8	9	8	6	9	6
28	8	8	7	6	8	9
29	7	8	9	8	9	8
30	7	7	9	7	6	9
31	9	8	5	7	7	7
32	10	6	6	7	7	6
33	7	4	8	6	9	8
34	5	6	8	6	9	9
35	9	8	7	6	10	6
36	8	6	7	6	9	9
37	8	5	6	8	6	8
38	6	4	5	5	8	6
39	8	6	7	7	9	9

40	10	6	8	8	9	7
41	7	4	8	5	8	8
42	7	8	8	7	10	8
43	8	6	9	5	8	9
44	6	5	4	6	8	7
45	7	4	6	6	6	8
46	8	7	8	9	9	8
47	9	5	10	5	9	7
48	7	8	9	7	9	9
49	9	6	10	4	8	8
50	9	9	8	8	9	7
51	6	5	7	7	6	9
52	8	8	10	7	9	7
53	7	6	8	7	5	8
54	8	7	10	5	7	7
55	9	8	10	8	9	9
56	10	6	9	7	10	8
57	6	6	7	6	6	7
58	7	5	8	7	10	8
59	5	6	8	5	9	9
60	10	6	10	9	9	8
61	5	7	8	9	7	7
62	8	5	6	7	10	8
63	9	4	9	7	10	10
64	9	6	9	8	8	9
65	7	8	8	9	8	9

Таблица 3.

Выраженность показателей саморегуляции поведения студентов в начале (окт. 2017) их обучения на первом курсе (баллы)

	Планирование	Программирование	Гибкость	Моделирование	Оценивание результатов	Самостоятельность	Общий уровень
1	6	6	6	7	5	7	35
2	8	8	8	7	7	8	39
3	7	3	5	2	4	7	25
4	5	5	6	4	5	6	26
5	4	5	6	5	7	0	26
6	8	4	6	6	7	5	36
7	6	6	4	6	7	0	28
8	5	3	8	5	6	2	23
9	7	7	7	7	7	5	38
10	5	4	3	4	3	6	22
11	4	5	7	7	7	6	31
12	7	3	6	5	3	4	32
13	7	7	5	5	6	2	31
14	8	8	4	7	7	3	36
15	7	4	9	4	7	4	29
16	6	4	5	3	7	2	24
17	4	6	8	6	6	7	29
18	5	3	4	4	3	4	23
19	8	8	5	4	7	5	34
20	6	7	7	5	6	5	31
21	6	7	7	8	8	6	34
22	6	6	7	6	6	4	33
23	4	4	5	1	5	6	22
24	8	7	3	4	6	3	29
25	3	8	3	4	7	6	26
26	8	6	7	6	9	4	39
27	7	5	1	5	4	7	26
28	8	9	7	5	7	5	36
29	4	7	4	5	4	5	26
30	8	5	7	4	5	5	28
31	8	5	8	6	4	9	31
32	8	8	5	6	7	6	33
33	8	8	8	7	7	1	35
34	4	5	6	4	5	7	26
35	5	7	5	6	7	7	33
36	6	7	6	8	6	4	34
37	7	9	7	9	7	7	40
38	7	5	4	4	5	1	24
39	7	5	4	4	5	2	25

40	7	5	4	4	5	1	24
41	4	7	5	8	5	4	32
42	9	7	7	5	6	4	33
43	9	6	7	5	6	4	32
44	7	7	8	5	7	4	33
45	6	7	9	5	8	3	33
46	7	8	7	4	8	4	32
47	7	8	8	7	7	6	38
48	5	4	7	5	5	5	26
49	8	7	8	7	7	8	39
50	7	3	5	2	3	7	23
51	7	8	6	4	8	3	32
52	7	7	7	5	3	8	33
53	7	8	7	5	4	8	35
54	8	7	7	5	8	8	38
55	4	4	5	5	3	7	20
56	7	3	6	2	6	3	25
57	6	6	6	2	7	6	26
58	7	7	5	5	5	4	29
59	8	7	6	3	7	8	36
60	8	6	8	7	6	6	36
61	4	6	6	6	3	4	29
62	7	6	7	2	6	5	28
63	7	6	4	4	6	4	28
64	6	2	6	6	5	4	26
65	5	3	6	7	6	3	26

Таблица 4.

**Выраженность показателей саморегуляции поведения студентов в конце
(май 2018) их обучения на первом курсе (баллы)**

	Планирование	Программирование	Гибкость	Моделирование	Оценивание результатов	Самостоятельность	Общий уровень
1	5	7	5	7	7	8	34
2	7	6	8	8	6	5	38
3	8	9	8	9	7	6	40
4	8	7	6	4	7	2	26
5	6	6	5	7	5	4	27
6	7	5	4	6	5	3	25
7	6	7	5	9	5	4	35
8	8	7	7	5	6	5	34
9	9	6	7	5	6	4	35
10	8	7	8	5	7	6	34
11	7	7	9	5	8	4	33
12	7	8	7	6	8	4	35
13	7	8	8	9	7	6	37
14	8	4	7	5	5	6	28
15	8	7	8	7	7	9	40
16	7	4	5	3	3	7	26
17	7	8	7	5	8	5	34
18	8	7	7	5	3	8	35
19	7	8	8	7	4	8	35
20	9	7	7	5	8	9	38
21	6	7	5	6	3	7	23
22	7	5	6	5	6	4	27
23	7	6	5	4	7	6	28
24	7	7	6	5	5	6	28
25	8	7	7	4	7	8	35
26	9	6	8	7	6	7	37
27	6	7	6	7	3	4	31
28	7	6	8	4	6	5	29
29	6	6	4	5	6	4	31
30	6	4	5	6	5	5	27
31	7	6	6	7	6	5	28
32	6	7	7	8	5	7	37
33	9	8	9	7	7	9	40
34	8	6	7	4	4	5	27
35	6	5	6	5	5	7	28
36	5	6	6	6	7	2	25
37	9	7	6	6	7	5	37
38	7	6	7	7	7	3	28
39	7	4	9	7	6	3	23

40	6	7	8	7	7	5	38
41	8	5	7	5	3	6	25
42	6	5	7	7	7	7	32
43	9	6	6	7	3	6	35
44	8	7	4	6	6	3	30
45	8	8	6	7	7	5	37
46	7	5	9	5	7	4	31
47	8	6	6	6	7	5	24
48	7	6	9	6	6	7	33
49	6	4	5	5	4	6	26
50	8	8	7	6	7	7	35
51	8	7	7	6	7	5	30
52	6	7	6	8	8	6	35
53	7	6	7	6	6	7	32
54	6	5	6	4	6	6	26
55	9	7	6	6	8	4	28
56	5	8	5	4	7	6	27
57	9	6	7	7	9	4	40
58	8	5	4	6	6	7	29
59	8	9	7	7	8	5	36
60	5	7	5	6	5	5	29
61	8	5	8	6	6	6	31
62	8	6	8	7	6	9	35
63	8	8	7	6	7	6	34
64	8	8	9	8	7	3	36
65	7	6	7	6	5	7	27

Таблица 5.

Выраженность показателей рефлексивности студентов в начале (окт. 2017) их обучения на первом курсе (баллы)

	Ретроспективная рефлексия деятельности	Рефлексия настоящей деятельности	Рефлексия будущей деятельности	Рефлексия общения и взаимодействия	Общий уровень рефлексивности
1	25	28	40	41	134
2	33	35	30	33	131
3	16	17	20	21	74
4	39	37	40	33	149
5	33	32	33	31	129
6	33	32	34	32	131
7	33	34	37	36	140
8	39	49	29	31	148
9	36	38	46	39	159
10	37	27	27	38	129
11	25	24	24	30	103
12	38	39	39	42	158
13	36	37	35	34	142
14	35	35	47	39	156
15	28	34	31	41	134
16	24	34	41	40	139
17	41	31	39	32	143
18	41	28	38	39	146
19	38	36	36	37	147
20	39	33	37	34	143
21	32	32	37	43	144
22	39	32	37	42	150
23	43	36	36	37	152
24	36	41	55	40	172
25	37	31	39	35	142
26	39	38	23	27	127
27	39	35	49	39	162
28	37	36	42	42	157
29	37	36	42	42	157
30	31	20	37	35	123
31	28	20	37	35	120
32	34	37	41	39	151
33	34	37	41	43	155
34	36	37	31	26	130
35	28	36	38	34	136
36	27	26	28	34	115
37	30	40	44	38	152
38	37	29	31	31	128
39	32	37	31	31	131

40	37	36	39	40	152
41	26	29	34	35	124
42	26	33	28	41	128
43	28	33	32	37	130
44	42	44	49	35	170
45	42	44	49	35	170
46	37	33	34	40	144
47	33	36	32	33	134
48	25	28	40	41	134
49	33	35	27	32	127
50	22	20	20	21	83
51	35	35	34	40	104
52	37	36	45	36	154
53	33	34	43	36	146
54	39	34	44	39	156
55	34	37	41	34	146
56	34	34	40	39	147
57	36	38	42	35	151
58	34	41	37	37	149
59	44	31	44	34	153
60	39	42	54	43	178
61	39	42	48	43	172
62	37	22	43	29	131
63	39	24	43	23	129
64	36	39	50	36	161
65	39	42	52	35	168

Таблица 6.

Выраженность показателей рефлексивности студентов в конце (май 2018) их обучения на первом курсе (баллы)

	Ретроспективная рефлексия деятельности	Рефлексия настоящей деятельности	Рефлексия будущей деятельности	Рефлексия общения и взаимодействия	Общий уровень рефлексивности
1	20	26	40	40	126
2	35	37	34	37	143
3	20	19	25	25	89
4	39	36	39	36	150
5	35	30	35	38	138
6	30	34	34	30	128
7	36	35	36	40	147
8	39	45	30	31	145
9	38	40	45	40	163
10	39	30	26	36	131
11	25	26	26	30	107
12	38	39	39	42	158
13	38	36	38	33	145
14	37	35	45	40	157
15	30	36	33	41	140
16	25	33	40	41	139
17	41	36	39	35	151
18	41	31	38	39	149
19	36	35	38	38	147
20	40	36	36	38	150
21	36	34	38	42	150
22	39	36	40	40	155
23	41	34	37	39	151
24	37	41	55	41	174
25	39	35	39	37	150
26	38	39	25	26	128
27	38	34	48	40	160
28	39	37	40	41	157
29	36	38	42	42	158
30	30	25	36	37	128
31	31	23	38	38	130
32	35	38	41	40	154
33	35	35	38	40	148
34	35	36	34	31	136
35	30	38	38	35	141
36	29	28	31	33	121
37	32	40	43	40	155
38	37	34	36	33	140
39	30	39	35	32	136

40	36	38	41	39	154
41	27	28	33	37	125
42	31	33	31	40	135
43	37	34	35	37	143
44	42	42	48	36	168
45	42	44	49	35	170
46	38	36	36	41	151
47	34	38	36	35	143
48	29	29	39	40	137
49	31	37	29	32	129
50	25	23	27	31	106
51	36	35	36	41	148
52	36	36	45	38	155
53	36	32	41	38	147
54	40	36	42	41	159
55	36	40	41	37	154
56	37	38	41	41	157
57	35	39	41	38	153
58	36	41	39	38	154
59	43	35	45	37	160
60	38	42	51	44	175
61	41	42	46	42	171
62	39	27	43	36	145
63	38	29	42	32	141
64	39	39	49	38	165
65	39	41	50	37	167

Таблица 7.

Выраженность личностной мотивации студентов в начале (окт. 2017) и в конце (май 2018) их обучения на первом курсе (баллы)

	Окт. 2017		Май 2018	
	Балл мотивации	Вид мотивации	Балл мотивации	Вид мотивации
1	16	2	16	2
2	16	2	16	2
3	19	2	14	2
4	9	3	14	2
5	11	5	11	5
6	9	3	12	4
7	10	5	12	4
8	6	1	9	3
9	15	2	15	2
10	18	2	19	2
11	10	5	11	5
12	8	3	11	5
13	18	2	17	2
14	11	5	10	5
15	11	5	12	4
16	9	3	13	4
17	13	4	13	4
18	13	4	14	2
19	5	1	7	1
20	11	5	12	4
21	16	2	12	4
22	16	2	16	2
23	15	2	15	2
24	18	2	15	2
25	17	2	10	5
26	19	2	11	5
27	14	2	14	2
28	9	3	10	5
29	15	2	15	2
30	10	5	13	4
31	15	2	13	4
32	17	2	16	2
33	16	2	16	2
34	10	5	12	4
35	16	2	16	2
36	13	4	12	4
37	15	2	14	2
38	9	3	10	5
39	15	2	16	2
40	12	4	11	5

41	7	1	9	3
42	9	3	9	3
43	17	2	17	2
44	11	5	12	4
45	15	2	15	2
46	10	5	12	4
47	13	4	13	4
48	11	5	14	2
49	14	2	16	2
50	16	2	16	2
51	11	5	10	5
52	13	4	14	2
53	10	5	12	4
54	10	5	11	5
55	8	3	10	5
56	14	2	16	2
57	8	3	9	3
58	7	1	9	3
59	8	3	8	3
60	16	2	16	2
61	17	2	15	2
62	11	5	12	4
63	9	3	10	5
64	16	2	17	2
65	11	5	13	4

Примечания:

- 1 – Мотивация к избеганию неудачи;
- 2 – Мотивация к достижению успеха;
- 3 – Тенденция к избеганию неудачи;
- 4 – Тенденция к достижению успеха;
- 5 – Мотивационный полюс не выражен.

Таблица 8.

**Общий балл ЕГЭ и средний балл формальной успешности
обучения студентов в период их обучения на первом курсе**

	Общий балл ЕГЭ	Уровень	Средний балл формальной успешности	Уровень
1	245	3	3,75	1
2	226	3	4,75	2
3	223	3	4,25	2
4	214	3	3,5	1
5	196	2	5	3
6	180	2	3,25	1
7	170	2	3,25	1
8	167	2	4,75	2
9	203	3	4,75	2
10	184	2	4,25	2
11	168	2	5	3
12	158	1	3,5	1
13	157	1	4,75	2
14	151	1	5	3
15	146	1	4,75	2
16	252	3	4	3
17	239	3	3,75	1
18	232	3	4,25	2
19	229	3	3	1
20	218	3	4,25	2
21	204	3	5	3
22	198	2	5	3
23	185	2	4,75	2
24	180	2	4,75	2
25	253	3	3,25	1
26	229	3	3,75	1
27	186	2	3,5	1
28	178	2	4	2
29	177	2	4,75	2
30	169	2	3,5	1
31	163	2	4	2
32	163	2	5	3
33	160	1	4,75	2
34	156	1	4,75	2
35	158	1	3,75	1
36	146	1	4,75	2
37	213	3	4,25	2
38	244	3	3,5	1
39	236	3	5	3
40	231	3	3,25	1
41	230	3	3,25	1
42	222	3	4,75	2
43	206	3	4,75	2
44	206	3	4,25	2

45	202	3	5	3
46	200	2	3,5	1
47	198	2	4,75	2
48	196	2	5	3
49	215	3	4,75	2
50	184	2	4	3
51	183	2	3,75	1
52	178	2	4,25	2
53	174	2	3	1
54	171	2	4,25	2
55	171	2	5	3
56	171	2	5	3
57	161	2	4,75	2
58	161	2	4,75	2
59	160	1	3,25	1
60	159	1	3,75	1
61	157	1	3,5	1
62	144	2	4	2
63	213	3	4,75	2
64	207	3	3,5	1
65	206	3	4	2

Примечания:

- 1 – низкий уровень;
- 2 – средний уровень;
- 3 – высокий уровень.

Результаты математико-статистической обработки эмпирических данных

Таблица 1.

Результаты математико-статистической обработки эмпирических данных изучаемых показателей среди студентов в начале и конце их обучения на первом курсе с использованием критерия Т-Вилкоксона

	ПоАктив ность - ДоАктив ность	ПоСпособК Рефлекс - ДоСпособК Рефлекс	ПоСвобо дВыбор - ДоСвобо дВыбор	ПоОсозн Уникаль ности - ДоОсозн Уникаль ности	ПоПони миПрин ятДруг - ДоПони миПрин ятДруг	ПоСамо развитие - ДоСамо развитие	ПоПлан ировани е - ДоПлан ировани е
Z	,244 ^b	-3,423 ^b	-,570 ^c	-3,715 ^b	-1,642 ^c	-1,343 ^b	-3,072 ^b
Асимпто тическая значи мость	,025	,001	,569	,000	,101	,179	,002
	ПоПрогр аммирова ние - ДоПрогр аммирова ние	ПоГибкост ь - ДоГибкост ь	ПоМоде лирован ие - ДоМоде лирован ие	ПоОцен ивание - ДоОцен ивание	ПоСамо стоятель ность - ДоСамос стоятельн ость	ПоОбщ УрСамо регуляци и - ДоОбщУ рСаморе гуляции	ПоРетро спектРе флДеяте льности - ДоРетро спектРе флДеяте льности
Z	-1,541 ^b	-2,337 ^b	-3,376 ^b	-,735 ^b	-2,294 ^b	-1,622 ^b	-3,474 ^b
Асимпто тическая значи мость	,123	,019	,001	,462	,022	,105	,001
	ПоРефле ксНастДе ят - ДоРефле ксНастДе ят	ПоРефлекс БудущДеят - ДоРефлекс БудущДеят	ПоРефле ксОбще ния - ДоРефле ксОбще ния	ПоОбщ УрРефле ксивност и - ДоОбщ УрРефле ксивност и	ПоБалМ от - ДоБалМ от	ПоВидМ от - ДоВидМ от	
Z	-4,023 ^b	-2,260 ^b	-4,391 ^b	-5,282 ^b	-2,225 ^b	-1,459 ^b	
Асимпто тическая значи мость	,000	,024	,000	,000	,026	,144	

Таблица 2.

Результаты математико-статистической обработки эмпирических данных изучаемых показателей среди студентов в начале их обучения на первом курсе с использованием факторного анализа

Повернутая матрица компонентов^а

	Компонент					
	1	2	3	4	5	6
ДоАктивность	-,131	,007	,062	,243	,659	,034
ДоСпособКРефлекс	-,004	,104	,025	,783	,245	-,085
ДоСвободВыбор	,015	-,062	,767	,013	,234	,156
ДоОсознУникальность и	,120	,101	,067	,463	,053	,067
ДоПонимИПринятДруг	-,123	,083	,176	,122	,234	-,575
ДоСаморазвитие	-,067	-,076	,799	-,256	,155	-,156
ДоПланирование	,076	,259	-,132	-,664	,067	,045
ДоПрограммирование	,077	,569	,118	-,045	-,062	-,035
ДоГибкость	-,151	,695	-,054	-,323	,134	,167
ДоМоделирование	-,165	,734	,213	,156	-,445	,075
ДоОценивание	,054	,614	-,267	,176	,056	-,346
ДоСамостоятельность	-,132	,168	,078	-,143	,354	,924
ДоОбщУрСаморегуляции	-,014	,841	,113	-,023	-,024	,276
ДоРетроспектРефлДеятельности	,746	,139	-,165	-,156	,056	-,145
ДоРефлексНастДеят	,711	-,028	,043	-,123	,066	-,143
ДоРефлексБудущДеят	,852	-,045	,153	,133	-,175	,132
ДоРефлексОбщшения	,640	-,167	,023	,353	-,134	,456
ДоОбщУрРефлексивности	,962	-,030	,023	,034	-,053	,086
ДоБалМот	,019	,032	,865	,156	,032	-,035
ДоВидМот	-,065	-,075	-,904	,033	,825	-,083

Метод выделения факторов: метод главных компонент.

Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера.

Результаты математико-статистической обработки эмпирических данных изучаемых показателей среди студентов в конце их обучения на первом курсе с использованием факторного анализа

Повернутая матрица компонент^a

	Компонент						
	1	2	3	4	5	6	7
ПоАктивность	-,130	,005	,082	,291	,587	,012	,240
ПоСпособКРефлекс	-,006	,106	,027	,711	,231	-,087	,017
ПоСвободВыбор	,012	-,062	-,004	,010	,722	,142	,043
ПоОсознУникальность и	,117	,103	,073	,486	,074	,037	,718
ПоПонимИПринятДруг	-,127	,092	,159	,121	,528	-,510	,046
ПоСаморазвитие	-,074	-,086	-,039	-,264	,181	-,188	,818
ПоПланирование	,087	,389	-,128	-,697	,039	,004	,045
ПоПрограммирование	,097	,718	,114	-,020	-,068	-,073	-,030
ПоГибкость	-,161	,589	-,042	-,303	,114	,100	,140
ПоМоделирование	-,197	,533	,219	,138	-,467	,053	,038
ПоОценивание	,059	,668	-,282	,182	,079	-,345	,043
ПоСамостоятельность	-,120	,188	,071	-,107	,330	,784	-,164
ПоОбщУрСаморегуляции	-,004	,873	,112	-,075	-,058	,260	-,140
ПоРетроспектРефлДеятельности	,808	,139	-,125	-,179	,043	-,114	-,004
ПоРефлексНастДеят	,805	-,018	,047	-,125	,076	-,189	-,189
ПоРефлексБудущДеят	,807	-,056	,131	,137	-,139	,134	,150
ПоРефлексОбщени	,603	-,180	,014	,302	-,150	,493	,061
ПоОбщУрРефлексивности	,990	-,029	,031	,031	-,053	,076	,011
ПоБалМот	,009	,018	,848	,186	,075	-,041	,109
ПоВидМот	-,067	-,077	-,904	,037	,001	-,052	,089

Метод выделения факторов: метод главных компонент.

Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера.

Результаты математико-статистической обработки эмпирических данных по показателю балла ЕГЭ среди студентов в период их обучения на первом курсе с использованием критерия Н-Крускала-Уоллиса

	планирование	программирование	Гибкость	моделирование	оценивание	самостоятельность	ОбщУрСаморег
Хи-квадрат	,179	,470	,117	3,157	,713	1,222	3,887
ст.св.	2	2	2	2	2	2	2
Асимптотическая значимость	,915	,791	,943	,206	,700	,543	,143
	активность	способнРефл	Свобода Выбор	ОсознУник	ПонимДр	саморазвитие	РетроспектРефДеят
Хи-квадрат	,555	3,204	,188	3,349	1,523	,393	,303
ст.св.	2	2	2	2	2	2	2
Асимптотическая значимость	,758	,202	,910	,187	,467	,822	,859
	РефНастДеят	РефБудущДеят	рефОбщ ен	общУрРефлексивности	балМот		
Хи-квадрат	2,612	,392	2,481	1,761	1,550		
ст.св.	2	2	2	2	2		
Асимптотическая значимость	,271	,822	,289	,414	,461		

Таблица 5.

Результаты математико-статистической обработки эмпирических данных по показателю среднего балла формальной успешности среди студентов в период их обучения на первом курсе с использованием критерия Н-Крускала-Уоллиса

	планирование	программирование	гибкость	моделирование	оценивание	самостоятельность	ОбщУрСаморег
Хи-квадрат	,183	3,129	3,405	,733	,790	,295	3,982
ст.св.	2	2	2	2	2	2	2
Асимптотическая значимость	,913	,209	,182	,693	,674	,863	,137
	активность	способнРефл	СвободаВыбор	ОсознУник	ПонимДр	саморазвитие	РетроспектРефДеят
Хи-квадрат	,680	6,217	,236	,349	2,972	,032	4,495
ст.св.	2	2	2	2	2	2	2
Асимптотическая значимость	,712	,045	,889	,840	,226	,984	,106
	РефНастДеят	РефБудущДеят	рефОбщцен	общУрРефлексивности	БалМот	ФормУспешн	
Хи-квадрат	1,055	,834	,830	,853	2,242	26,092	
ст.св.	2	2	2	2	2	2	
Асимптотическая значимость	,590	,659	,660	,653	,326	,000	