

## ПРАКТИКА ВНЕДРЕНИЯ ПОЗИТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО СУБЪЕКТОГЕНЕЗА В СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.С. ОГНЕВ, Э.В. ЛИХАЧЕВА



Огнев Александр Сергеевич — проректор по науке, послевузовскому образованию и общественным связям и зав. кафедрой гуманитарных технологий Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, руководитель магистерской программы «Инструментальная психодиагностика», кандидат физико-математических наук, доктор психологических наук, профессор. Автор образовательного курса «Жизненная навигация»®.

Автор более 120 публикаций, в том числе «Введение в психологию субъектогенеза» (1996), «Теоретические основы психологии субъектогенеза» (1997), «Субъектогенез и психотренинг саморегуляции» (1997), «Психология субъектогенеза личности» (2009), «Субъектогенетический подход к психологической саморегуляции личности» (2009), «Субъектогенетический подход в обучении» (2009) и др.

Контакты: altognev@mail.ru



Лихачева Эльвира Валерьевна — доцент кафедры гуманитарных технологий Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, кандидат психологических наук.

Сфера научных интересов: психология личности, когнитивная психология, позитивная психология. Автор более 30 работ по указанным проблемам.

Контакты: zip-ev@yandex.ru

---

### Резюме

В статье описаны сущность и стадии субъектогенеза, в ходе которого индивид развивается как субъект и обретает возможность самодетерминации. Раскрыты положения субъектогенетического подхода к психолого-педагогической практике, в частности, показано, что целенаправленному субъектогенезу и развитию способности индивида к позитивному преодолению жизненных трудностей может способствовать сочетание субъектогенетического подхода (А.С. Огнев, В.А. Петровский), механизмов виртуальной, отраженной и возвращенной субъектности, предложенных В.А. Петровским, и основных положений современной позитивной психологии, изложенных М. Селигманом в концепции PERMA и идеях о ключевых достоинствах успешной личности. В статье раскрыты содержание и особенности методики реализации образовательного курса «Жизненная навигация»® как пример воплощения целенаправленного и позитивно-ориентированного субъектогенеза (автор – А.С. Огнев).

---

С помощью традиционных методик и визуально-вербального семантического дифференциала, реализованного с использованием высокочастотной системы трекинга глаз SMI Hi-Speed 1250, продемонстрированы возможности целенаправленного и позитивно-ориентированного развития субъектности при освоении образовательного курса «Жизненная навигация»®. Показано, что задействование предложенных В.А. Петровским методов виртуальной, отраженной и возвращенной субъектности позволяет максимально индивидуализировать образовательную траекторию студента, контролировать степень психологического воздействия на личность учащегося и укреплять его обоснованную уверенность в своих собственных силах, культивировать здоровый оптимизм. Результаты образовательной деятельности учащихся при описанном подходе одновременно служат и мерой сформированности универсальных компетенций, и важнейшим персонологическим основанием жизненного успеха, благополучия и процветания личности.

**Ключевые слова:** субъектогенез, позитивно-ориентированный субъектогенез, субъектогенетический подход, субъектность, жизненная навигация, жизнестойкость, самоэффективность, тревожность, визуально-вербальный семантический дифференциал.

### Постановка проблемы исследования

Индивидуализация обучения и универсализация его форм и содержания — давняя проблема, порожденная комплексом социально-экономических факторов. Ее тесная связь с конкретным историческим этапом развития общества периодически оборачивается очередными кризисами, многие из которых вызваны попытками в универсальном режиме модифицировать систему образования. Такие реформы зачастую требуют поиска новых форм учета индивидуальных особенностей всех участников образовательной деятельности. Нередко это приводит не только к поиску новых методик обучения, но и к серьезному переосмыслению фундаментальных основ образования.

Очередная волна реформ заставила высшие учебные заведения страны практически заново перерабатывать свои образовательные программы с опорой не на знания, умения и навыки, а на компетентностные

модели. Такое образование предполагает формирование и развитие системы стандартизированных компетенций. При этом новое поколение образовательных стандартов содержит требование гармоничного сочетания формирующихся у студента нормативно заданных способностей и его индивидуальных особенностей, предпочтений и пристрастий.

Внешне новые образовательные стандарты во многом напоминают упрощенный вариант прежних документов этого рода. Но за внешним подобием часто остается незамеченным одно чрезвычайно серьезное отличие. Во всех новых образовательных стандартах содержатся две группы компетенций — общекультурные (универсальные) и профессиональные. И если вторая группа рассматривается как залог успеха в узкой профессиональной деятельности, то первая — в жизнедеятельности в целом.

Второй примечательной особенностью стандартов нового поколения является то, что в число общекультурных (универсальных) компетенций

включены способности, характеризующие выпускника вуза не только как «гармонично развитую личность». Такие способности, как постановка жизненно важных целей, ответственное отношение к взятым на себя обязательствам, умение добиваться реализации своих замыслов, готовность к конструктивному взаимодействию с партнерами, — это уже требования к выпускнику как полноценному субъекту активности в своей жизнедеятельности.

В принципе переход к образованию, ориентированному на развитие личности в качестве зрелого субъекта жизнедеятельности, был вполне ожидаемым. Как нами было показано в работе «Психология субъектогенеза личности» (Огнев, 2009), исследование человеческой субъектности входит в число важнейших направлений отечественной психолого-педагогической науки уже на протяжении более полувека. Продуктивные попытки определить статус субъекта как психологической категории неоднократно предпринимались С.Л. Рубинштейном, Д.Н. Узнадзе, Б.Г. Ананьевым, К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинским, В.А. Петровским, В.В. Знаковым. Эту категорию активно использовали Б.Ф. Ломов, Я.А. Пономарев для установления взаимосвязи психологии с другими науками. Хорошо известны результаты использования категории «субъект» в психологии мышления А.В. Брушлинским, В.А. Лекторским, О.К. Тихомировым. Продуктивность работы с этой категорией показана Я.А. Пономаревым при изучении психологии творчества, Ф.Е. Василюком в исследованиях психологической природы переживаний, В.А. Пет-

ровским, И.С. Якиманской при описании психологических основ личностно-ориентированного обучения, О.А. Конопкиным, В.И. Моросановой в исследованиях психологической саморегуляции.

Но, несмотря на широту научных представлений о природе человеческой субъектности, по-прежнему остается неясным путь полномасштабного внедрения в стандартизованную систему образования отвечающих этому знанию дидактических средств. Теперь вопрос о гармоничной увязке универсального и индивидуального конкретизируется как проблема индивидуализации образовательной траектории студента в ходе формирования и развития его компетенций, согласно унифицированным требованиям к реализуемой вузом программе обучения.

В связи с поиском решений указанной проблемы следует вновь обратиться к научному фундаменту современных представлений о человеческой субъектности.

Напомним, что начало широкомасштабному использованию категории субъекта в психолого-педагогической практике положили исследования В.А. Петровского (феномены неадаптивной активности, отраженной и возвращенной субъектности). Исследуя природу активности субъекта в условиях риска, В.А. Петровский обратил внимание на тот особый вклад, который человек делает в личность других людей. В период 1980—1990-х гг. под руководством В.А. Петровского был выполнен цикл теоретических и экспериментальных исследований различных проявлений идеальной представленности

личности одного человека в сознании другого, форм и последствий такой представленности. При этом в отличие от авторов большинства сугубо теоретических исследований проблемы субъектности В.А. Петровский дал множество примеров эффективного практического использования этой категории. Им были предложены модель перехода от детства к взрослости (Петровский, 1983), оригинальные экспериментальные методы исследования личности в коллективе (цикл совместных работ с А.В. Петровским: Экспериментальные методы исследования личности в коллективе, 1985), личностно-ориентированная концепция воспитания в дошкольном детстве (Давыдов, Петровский, 1989), методологические основы оценивания и порождения самоценных форм активности детей-школьников (Петровский, 1996). Раскрывая личность как внутреннюю сущность, самопричинность, духовное основание человека, в последние два десятилетия В.А. Петровский интенсивно разрабатывает основы персонологии как интегративного подхода к изучению личности, объединяющего академическую и прикладную составляющие психологии (Петровский, 2013).

Поиск основания для синтеза академической науки и практики в целях исследования процессов становления, сохранения и развития личности, интеграции личности в обществе привел к разработке науки, получившей название «общая персонология» (Петровский, 2003; Петровский, 2013; Старовойтенко, 2011; Петровский, Старовойтенко, 2012). В персонологии обретение личности рассматривается как персональное при-

знание одного человека во внутреннем мире другого. Сам термин «персональность» в данном контексте трактуется как феномен признания и разделения моей личности между мной и другими людьми. Такое признание становится итогом:

- актуализации во мне самом того, что до этого было виртуальным;
- отражения моей личности в сознании других людей;
- возвращения ко мне представлений других людей о моей персоне, которое существенным образом влияет на мое видение самого себя.

Персонологическое понимание личности включает такие аспекты человеческого бытия, как индивидуальная жизнь и сознание, самопознание и самовыражение, диалог и бытие-в-другом, преодоление чужеродности внешнего мира, аутентичность и воплощенность, саморазвитие и самопричинность (Петровский, 2003; Старовойтенко, 2011; Петровский, Старовойтенко, 2012). Ядро всей персонологии — личность как самодействующая причина своей противоречивой индивидуальной жизни (Старовойтенко, 2004). Одна из важнейших задач персонологической практики — повышение жизненной эффективности личности как мультисубъектного образования в различных сферах взаимодействия с миром через самопознание, саморазвитие и самореализацию.

Развитие личности как мультисубъектного образования подразумевает множественное отражение во мне самом субъектности других людей и мое отражение как «действующей причины» в других людях с последующими существенным образом обращенными на меня

результатами такого моего воздействия (Петровский, 2010). К такой трактовке развития личности В.А. Петровский пришел путем научного доказательства существования особых форм проявления активности человека, в которых его субъектность выступает непосредственно, обнаруживаясь в качестве самодействующей причины его бытия в мире (Петровский, 1993). В итоге многолетних исследований, выполненных многочисленным коллективом по руководством В.А. Петровского (Петровский, 1996), было показано, что свободной, целостной и развивающейся личностью человек становится при проявлении виртуальной, отраженной и возвращенной субъектности. Мы полагаем, что созидательная работа личности и с личностью во время всего периода вузовского обучения неминуемо должна не только считаться с этими феноменами, но и целенаправленно их использовать.

### Методы исследования

В описываемом исследовании мы использовали две группы методов: методы психолого-педагогического проектирования и собственно исследовательские методы. Первая группа методов позволила создать определенную образовательную среду, обеспечивающую формирование и развитие описанных выше общекультурных (универсальных) компетенций. В число этих методов вошли:

- метод виртуальной субъектности;
- метод отраженной субъектности;
- метод претворенной субъектности.

В данном исследовании представлен субъектогенетический подход к процессу проектирования с исполь-

зованием этих методов. Основу этого подхода составляет сформулированное В.А. Петровским положение о том, что, обретая качество субъекта, человек проявляет способность к самодетерминации собственного бытия. Это проявляется в стремлении быть причиной своей активности и обладать одной из самых главных ценностей – собственной жизнью. В данном контексте становление субъектности человека – субъектогенез – определяется как процесс самополагания себя в качестве субъекта и обретения возможности к самодетерминации (Огнев, Петровский, 1995).

Субъектогенез реализуется путем последовательного прохождения личностью следующих стадий:

- принятие человеком на себя ответственности за непредреженный заранее исход своих действий (проявление себя как субъекта предстоящих действий);

- признание возможности реализации различных вариантов будущего, своей причастности к построению образа желаемого результата и своей способности реализовать желаемое (проявление себя как субъекта целеполагания);

- реализация открывающейся возможности в совершаемых по собственной воле действиях (проявление себя как субъекта совершаемого здесь-и-сейчас действия);

- принятие ответственного решения о завершении действия (проявление себя как первопричины, субъекта окончания действия);

- оценка результата как личностно значимого новообразования, детерминированного собственной активностью (проявление себя как субъекта состоявшегося действия).

Кроме указанных хронологических стадий полноценное восприятие человеком себя в качестве субъекта свершившегося действия включает и две составляющие подтверждения другими людьми его причастности к содеянному. Во-первых, как особая форма отраженной субъектности в сознании других людей образ человека должен быть наделен качествами автора содеянного, несущего ответственность за полученный результат. Во-вторых, человеку еще требуется демонстрация другими людьми того, что они признают за ним статус субъекта содеянного.

Как уже было отмечено, субъектогенетический подход к организации психолого-педагогической практики строится на разработанных В.А. Петровским методах виртуальной, отраженной и возвращенной субъектности. В этом подходе психолог в своей работе активно использует:

- определение сфер актуального субъектогенеза личности на основе фиксации проявлений надситуативной активности;

- проектирование психолого-педагогической среды, которая содействует решению человеком жизненно важных для него задач;

- ориентацию в ходе реализации консультативного, коррекционного, терапевтического, образовательного процессов на последовательное прохождение ключевых стадий субъектогенеза;

- оценку и оптимизацию уровня взаимодействия участников психолого-педагогического процесса с учетом фиксируемой разновидности отраженной субъектности;

- переосмысление человеком пройденного им пути в результате под-

тверждения другими людьми его субъектности, рассказа об их понимании того, что и как им было сделано, предположений о его возможностях.

Целенаправленному субъектогенезу и развитию способности к позитивному преодолению жизненно важных трудностей может способствовать сочетание в психолого-педагогической практике указанных ориентиров с основными положениями современной позитивной психологии, изложенными М. Селигманом в качестве концепции PERMA (Селигман, 2010), и идей о ключевых достоинствах личности (Селигман, 2006).

Главной целью позитивной психологии, по М. Селигману, являются благополучие и процветание человека. Он предложил пять критериев выбора человеком оптимальных видов активности при построении своего жизненного пути, которые также вошли в число методов проектирования студентами персональных образовательных траекторий. В группу таких критериев входят: позитивные эмоции, увлекательность, укрепление позитивных отношений с близкими, наличие глубокого смысла, получение достойных результатов (PERMA — аббревиатура англоязычных наименований этих критериев).

В качестве основного ресурса для достижения жизненного успеха и главного итога персонального саморазвития в позитивной психологии рассматриваются такие личностные качества (достоинства личности), как любознательность, храбрость, упорство в достижении своих целей, доброжелательность, стремление к

справедливости, самоконтроль, чувство меры, благоразумие, умение быть благодарным, стремление к мудрости и т.п. Их перечень наряду с перечнем подобных компетенций из списка Гэлапа (Бонивелл, 2009) и списком компетенций из образовательного стандарта был использован как стимульный материал для групповых дискуссий студентов на этапе разработки ими индивидуальных программ саморазвития.

С целью уточнения специфики применения метода виртуальной субъектности в работе с современной молодежью проводилось исследование личностных характеристик, успеваемости и представлений студентов о предстоящем жизненном пути. Личностные особенности студентов оценивались по следующим параметрам: уровень жизнестойкости (тест жизнестойкости С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Расказовой); уровень самоэффективности (шкала самоэффективности Р. Шварцера, Р. Ерусалема, адаптация В. Ромека); уровень тревожности (методика измерения уровня тревожности Дж. Тейлора; методика диагностики самооценки тревожности Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина). Результативность деятельности определялась по среднему баллу ЕГЭ и средней оценке успеваемости по результатам зимней сессии. Общая выборка испытуемых составила 547 человек: студенты очного отделения факультетов журналистики, дизайна, психологии, экологии, филологического, исторического факультетов МГГУ им. М.А. Шолохова.

Для определения представлений студентов о предстоящем жизненном пути проводился контент-анализ

текстов эссе «Путь героя» — 154 испытуемых по 44 критериям: 1) критерии, отражающие специфику поставленных целей, деятельности, направленной на их реализацию, и их аффективную оценку; 2) критерии, отражающие потребности испытуемых; 3) критерии, позволяющие оценить ориентацию испытуемых на семью и/или карьеру. Согласно инструкции, студентам предлагалось представить себя через 40 лет и описать пройденный отрезок своего жизненного пути. Для определения степени выраженности показателей, выявленных в ходе контент-анализа, использовался метод Готтшалка и Глезер, допускающий использование ранговых корреляций (Gottschalk, Glezer, 1969).

Экспериментальная проверка эффективности образовательного курса «Жизненная навигация»<sup>®</sup> проводилась методом контрольных групп. В общей сложности в контрольных и экспериментальных исследованиях приняли участие 248 человек. Все сопоставлявшиеся группы были выровнены по полу, возрасту и образованию. В экспериментах принимали участие студенты и аспиранты дневной и вечерней форм обучения МГГУ им. М.А. Шолохова, РАГС при Президенте РФ, Государственного университета управления.

На данном этапе исследования анализировались:

- показатели уровня тревожности (методика измерения уровня тревожности Дж. Тейлора; методика диагностики самооценки тревожности Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина);
- результативность деятельности — средний балл ЕГЭ, средний балл успеваемости по итогам двух сессий;

– контрольные задания, выполненные студентами в индивидуальных рабочих тетрадах «Персональный навигатор»;

– результаты авторского варианта визуально-вербального семантического дифференциала для выявления представлений личности о самой себе как субъекте жизнедеятельности (бланковый вариант и вариант для инструментальной самооценки с помощью айтрекера) (Огнев и др., 2012).

Все тестовые результаты подверглись корреляционному и факторному анализу (пакет SPSS).

В бланковый вариант семантического дифференциала был включен следующий набор биполярных шкал:

– «организованный — неорганизованный»;

– «ответственный — безответственный»;

– «целеустремленный — нецелеустремленный»;

– «победитель — побежденный»;

– «жизнестойкий — депрессивный»;

– «успешный — неуспешный»;

– «счастливый — несчастный»;

– «привлекательный — отталкивающий»

– «сильный — слабый».

Заполнение бланка сводилось к отметке одного из семи цифровых значений, отражающих степень близости собственных представлений о себе как о субъекте жизнедеятельности.

Вариант визуально-вербального семантического дифференциала для инструментальной самооценки личностных качеств как субъекта жизнедеятельности был использован тот

же набор парных оценок. Наряду с тестовой частью в стимульный материал были включены визуальные образы, символизирующие каждое понятие. Так, например, для обозначения понятия «сильный» было использовано фотографическое изображение льва, понятия «слабый» — эмбриона лягушки и т.д. Для каждой словесной характеристики были подобраны связанные с ней по смыслу изображения людей и фотографии животных. В ходе эксперимента в каждом очередном предъявлении испытуемый видел на экране, помимо словесного стимула, связанных с ним по смыслу изображений людей и животных, еще и свою собственную фотографию. Нами была использована следующая закономерность: при одновременном экспонировании нескольких визуальных стимулов взгляд испытуемых непроизвольно более длительное время фиксируется на позитивно нагруженных изображениях. Это дает возможность разделять субъективно принимаемые и отвергаемые стимулы, определять, что для испытуемого связано с отрицательными, а что с положительными эмоциями.

Также были использованы выявленные ранее способы установления смысловых связей между текстовыми и рисуночными стимулами, отработанных процедур использования айтрекера при тестировании испытуемых методом визуального семантического дифференциала и визуально-вербального семантического дифференциала. В частности, использовалась установленная ранее возможность с помощью таких процедур выявлять субъективные представления человека о степени его

успешности, готовности к преодолению жизненно важных трудностей, оценивать степень его лояльности к организации, команде, конкретному проекту.

Инструментальная самооценка проводилась с помощью высокочастотной системы трекинга глаз SMI Hi-Speed 1250. В процессе исследования были осуществлены:

- анализ направленности взгляда, замер числа и длительности фиксаций, при одновременном предъявлении нескольких визуальных стимулов;

- психосемантическая аттестация используемых визуальных стимулов;
- многократно повторяющееся одновременное предъявление стимулов с изменением их взаимного расположения на экране.

При работе с прибором указанного типа нами также учитывались результаты проведенных ранее исследований его оптимального использования как средства психодиагностики. В частности, ранее нами было обнаружено, что зависимость эффективности регистрации направленности взгляда от числа одновременно предъявляемых стимулов носит нелинейный характер. По мере увеличения числа стимулов от одного до 8–10 удается отчетливо зафиксировать субъективные предпочтения испытуемых и существенные для них ассоциативные связи между предъявляемыми стимулами. Дальнейшее увеличение числа стимулов ведет к непрерывному снижению эффективности определения индивидуальных предпочтений. Также установлено, что время проведения одной экспериментальной сессии не должно превышать 7–10 минут. При работе с прибором указанного типа

более длительное время непрерывного экспонирования визуальных стимулов вызывает у испытуемых утомление, нередко провоцирует слезоотделение.

Анализ перемещения взгляда проводился с помощью программы BeGaze™, позволяющей выделять области фиксации взгляда. Строились «тепловые» карты распределения внимания и выявлялись ключевые показатели взгляда испытуемых.

### **Полученные результаты и их обсуждение**

В результате использования методов виртуальной, отраженной и претворенной субъектности в рамках субъектогенетического подхода к процессу психолого-педагогического проектирования образовательных систем нами был разработан образовательный модуль «Жизненная навигация»®, направленный на развитие у студентов высших учебных заведений способности к проектированию собственного жизненного пути, к позитивному преодолению жизненно важных трудностей, готовности к успешной реализации собственных замыслов.

В число основных тематических блоков учебного модуля «Жизненная навигация»® вошли:

- построение «дерева жизненно важных целей» с опорой на собственную мечту о персональном успехе и опыт самоанализа личностных ценностных ориентиров;

- формирование программы саморазвития персональных компетенций, которые рассматриваются в качестве главного ресурса личности на пути к своей мечте;

– определение перечня профилактических мер, направленных на нейтрализацию возможных помех на пути к своей мечте;

– разработка плана по вехам, который представляет собой логически связанный событийный ряд на пути к мечте, к персональному благополучию и процветанию личности;

– сверка намеченных жизненных ориентиров со своими представлениями о своем идеальном Я с целью их корректировки и повышения персональной значимости намечаемых планов;

– создание карты значимых субъектов (людей, организаций, сообществ), взаимодействие с которыми существенным образом влияет на достижение намечаемых жизненных планов;

– проектирование модели идеального дня, включающей такие виды активности, которые будут обеспечивать достижение намеченных целей.

Групповая форма тренинговой части модуля позволяет увеличить продуктивность ответов студентов на указанные вопросы за счет интенсивного обмена жизненным опытом, результатами раздумий. Взаимодействие с товарищами также способствует повышению степени реалистичности намечаемых планов и часто помогает их реализации. Обсуждение в группах, персональный запрос о помощи расширяют круг референтных лиц, которые играют роль внешнего орудия воли в процессе достижения намеченных целей. Механизм такого влияния вполне объясним благодаря упомянутым выше феноменам виртуальной, отраженной и возвращенной субъектности (Огнев, Петровский,

1995; Петровский, 1996). Обсуждение выполненной студентами работы способствует эффективному прохождению участниками тренингов заключительных стадий субъектогенеза, направленных на подтверждение собственного авторства и способности быть хозяином своей жизни.

С точки зрения кибернетики, возвращенная субъектность выполняет функцию обратной связи. Как показано Л.А. Петровской (Петровская, 1989), в диалогическом взаимодействии такая обратная связь может быть оценочной (ты прав, молодец и т.п.), интерпретативной (ты это сделал потому, что подумал...) и дескриптивной (твоим первым шагом было..., затем ты...; я знаю, что ты теперь можешь делать это и это). Оценочный вариант в персонологической практике вполне допустим как средство моральной поддержки, инструмент регуляции отношений по схеме «стимул – реакция». Интерпретативная обратная связь часто отвлекает от предмета обсуждения и ведет к ненужным выяснениям степени правомерности высказанных предположений. Наибольшей ценностью для решения поставленной задачи обладает дескриптивный вариант обратной связи, которая переводит диалог в план конкретных действий. Проводимое в подобном ключе обсуждение выполненной работы способствует эффективному прохождению участниками тренингов заключительных стадий субъектогенеза, направленных на подтверждение собственного авторства, способности быть хозяином собственной жизни.

Реализация метода виртуальной субъектности позволила в ходе решения поставленных задач добиться

повышения эффективности формирования общекультурных компетенций у студентов за счет индивидуализации построения индивидуальных образовательных траекторий с учетом того, что современная молодежь относит к разряду «долженствований к раскрытию». При содействии эффективной самоорганизации студентов нами были учтены следующие результаты.

Согласно полученным нами данным, жизнестойкость тесно коррелирует с показателем самооффективности ( $r = 0.65, p < 0.001$ ). Это подтверждает результаты более ранних исследований других авторов (Гордеева и др., 2009). Следовательно, более жизнестойкие студенты по сравнению с менее жизнестойкими имеют более высокий уровень самооффективности, т.е. демонстрируют большую уверенность в своих способностях организовывать и реализовывать собственную деятельность, направленную на достижение цели.

Были обнаружены отрицательные корреляции жизнестойкости с тревожностью по шкале Дж. Тейлора ( $r = -0.593, p < 0.001$ ) и показателями реактивной и личностной тревожности по тесту Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина (соответственно  $r = -0.43, p < 0.01$ ;  $r = -0.6, p < 0.001$ ). Таким образом, более жизнестойкие студенты демонстрируют более низкий уровень как реактивной, так и личностной тревожности. У менее жизнестойких студентов высока личностная и реактивная тревожность, что является признаком их эмоционального неблагополучия и склонности переживать тревогу.

Показатель самооффективности личности коррелирует с показателя-

ми личностной тревожности по шкале Дж. Тейлора и тесту Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина с обратным знаком (соответственно  $r = -0.34, p < 0.05$ ;  $r = -0.39, p < 0.05$ ). Это означает, что более тревожные испытуемые характеризуются меньшей самооффективностью по сравнению с менее тревожными.

Были выявлены взаимосвязи показателей ЕГЭ студентов с самооффективностью личности ( $r = 0.397, p < 0.05$ ). Следовательно, студенты с более высокой самооффективностью имеют более высокие результаты ЕГЭ. Также показатель среднего балла ЕГЭ отрицательно коррелирует с тревожностью по шкале Дж. Тейлора ( $r = -0.342, p < 0.05$ ). Значит, менее тревожные студенты имеют более высокие баллы ЕГЭ, чем более тревожные. Значимые корреляции показателя успеваемости с жизнестойкостью, самооффективностью, тревожностью и результатами ЕГЭ не выявлены (Likhacheva et al., 2013).

На основе факторного анализа (метод Varimax) выявлено 14 факторов (86% общей дисперсии). К наиболее значимым мы отнесли четыре фактора: 1) «Неуверенность»; 2) «Показатели успеха»; 3) «Оценка возможных рисков»; 4) «Показатели жизнестойкости».

Фактор «Неуверенность» объединил различные варианты демонстрации неуверенности в себе: потребность в поддержке (0.840), заявление о значимости цели (0.635) и деятельности, ориентированных на одобрение (0.834), и надежда на ее получение (0.828), избегание неудачи (0.718) или нежелание действовать из-за вероятной неудачи (0.448), подчеркивание вероятности риска

(0.381), нарочито жесткая ориентация только на карьеру (0.683) или семью (0.570), прямые заявления об ошибочности выбранного пути (0.570). В фактор «Неуверенность» вошел также показатель жизнестойкости с обратным знаком (-0.120). Следовательно, менее жизнестойким испытуемым свойственны проявления неуверенности (на уровне тенденции).

Анализ переменных, включенных в фактор «Показатели успеха», позволяет выделить следующие признаки жизненного успеха: рождение детей (0.835), повышение благосостояния (0.763), вступление в брак (0.685), забота о близких (0.677), возможность поделиться жизненным опытом (0.662), ориентация на построение карьеры и семьи с акцентом на семье (0.643), смена места жительства (0.524). Испытуемым, в большей мере ориентированным на перечисленные показатели успеха, свойственно четкое формулирование будущих целей и видение путей их достижения (соответственно 0.608 и 0.526).

Анализ содержания фактора «Оценка возможных рисков» показывает, что испытуемым при большой вероятности риска свойственны нежелание испытать неудачу (0.809) и ее последствия (0.606), высказывание сомнений в удачном стечении обстоятельств (0.561) и ссылка при неудаче на внешние обстоятельства (0.712). При этом они настойчивы в высказывании надежды на успех (0.623) и готовности проявлять упорство при неудаче (0.398), ищут независимости (0.726), подчеркивают, что получают удовольствие от целенаправленной деятельности

(0.708), и ориентированы на построение карьеры и семьи с акцентом на карьере (0.429). Также испытуемым, прогнозирующим неудачу, свойственны повышенная реактивная тревожность (0.343) и на уровне тенденции низкая самооэффективность (-0.173).

Анализ переменных фактора «Показатели жизнестойкости» показал, что пониженную жизнестойкость (-0.688) демонстрируют испытуемые с высокой личностной и реактивной тревожностью по тесту Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина (соответственно 0.896 и 0.731), высокой тревожностью по Дж. Тейлору (0.872), низкой самооэффективностью (-0.416) и низкими результатами ЕГЭ (-0.208). Кроме того, испытуемым с пониженной жизнестойкостью свойственны: жесткая ориентация на карьеру в ущерб остальным сферам жизнедеятельности (0.296) или невозможность определиться с ориентацией на семью или карьеру, которые воспринимаются как конкурирующие цели (0.353). Менее жизнестойкие испытуемые заявляют о неуверенности в успехе (-0.339) и в большей степени, чем более жизнестойкие, ориентированы на смену места жительства (0.307). Кроме того, для них характерно откладывать на будущий период осмысление своего опыта и передачу его другим людям (0.281).

С учетом полученных данных в дальнейшем исследовании при реализации метода виртуальной субъектности мы стремились:

– не только учитывать результаты диагностики жизнестойкости, самооэффективности, тревожности, результативность учебной деятельности, но

и обращать внимание на упоминание в устной и письменной речи выявленных признаков низкой жизнестойкости, неуверенности и ожидания рисков;

– включать при необходимости в индивидуальную образовательную траекторию студентов консультации и тренинги, ориентированные не столько на снижение тревожности как симптома неблагополучия, сколько на осмысление жизненного пути, развитие умений целеполагания, планирования деятельности и оценки полученных результатов (Likhacheva, et al., 2013).

Рассмотрим результаты проверки эффективности образовательного курса «Жизненная навигация»®.

Результаты тестирования студентов в экспериментальной и контрольной группах до начала тренинга не имеют статистически значимых различий. Так, по результатам теста жизнестойкости С. Мадди, адаптированного Д.А. Леонтьевым, Е.И. Расказовой, первоначальные показатели жизнестойкости во всех указанных группах были статистически не различимы. После проведения «Жизненной навигации»® показатели в экспериментальной группе статистически отличались от исходных показателей ( $t$ -критерий Стьюдента составил 2.58,  $p < 0.01$ ). При этом исходные и итоговые показатели жизнестойкости в контрольной группе оказались статистически не различимыми ( $t$ -критерий Стьюдента составил 0.107,  $p = 0.91$ ). Аналогичные статистические закономерности были получены по результатам тестирования участников эксперимента с помощью методик для оценки самоэффективности (шкала само-

эффективности Р. Шварцера, Р. Ерусалема в адаптации В. Ромека и методика Маддукса и Шеера). При этом была выявлена статистически значимая корреляция между показателями жизнестойкости и самоэффективности (0.52,  $p < 0.01$ ) (Огнев и др., 2013).

Также были обнаружены положительные изменения показателей личностной и ситуативной тревожности в экспериментальной группе. После успешного освоения образовательного модуля «Жизненная навигация»® эти виды тревожности у участников занятий оказались существенно ниже. Статистически значимых изменений этих показателей в контрольных группах нами не выявлено.

Полученные данные согласуются с результатами исследований подсознательной самооценки своей личности как субъекта активности, которые проводились методом визуально-вербального семантического дифференциала с использованием высокочастотной системы трекинга глаз SMI Hi-Speed 1250 (Огнев и др., 2012). Построенные по итогам этой серии экспериментов «тепловые карты» сравнивались с результатами предварительного бланкового тестирования каждого испытуемого с помощью семантического дифференциала, составленного из того же набора парных словесных характеристик личности.

Сопоставление рангов стимулов на «тепловых картах» и баллов бланкового варианта семантического дифференциала показало совпадение получаемых с их помощью оценок более чем на 80%. При этом практически все испытуемые в устных само-

отчетах заявляли о том, что смену некоторых слов на экране они не заметили. Тем не менее на «тепловых картах» отчетливо видна смена областей повышенного внимания в соответствии с новым контекстом, заданным новым вербальным стимулом.

В экспериментальных группах у участников занятий удалось выявить статистически значимое повышение интуитивных самооценок степени своей успешности, готовности к преодолению жизненно важных трудностей, своей организованности и ответственности. В контрольных группах подобных изменений обнаружено не было.

Таким образом, в результате проведенных исследований нами получены убедительные доказательства высокой эффективности сочетания субъектогенетической практики и основных положений позитивной психологии в ходе формирования и

развития у студентов вузов универсальных (общекультурных) компетенций. Успех в этом случае обеспечивается переводом студентов из состояния виртуального субъекта в состояние реального созидателя своего жизненного пути. Задействование предложенных В.А. Петровским методов виртуальной, отраженной и возвращенной субъектности позволяет максимально индивидуализировать образовательную траекторию студента, контролировать степень психологического воздействия на его личность, укреплять его обоснованную уверенность в собственных силах и культивировать здоровый оптимизм. Результаты образовательной деятельности при описанном подходе одновременно служат и мерой сформированности универсальных компетенций, и важнейшим персонологическим основанием жизненного успеха студентов.

## Литература

- Бонивелл, И. (2009). *Ключи к благополучию*. М.: Время.
- Гордеева, Т. О., Осин, Е. Н., Шевякова, В. Ю. (2009). *Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: опросник СТОУН*. М.: Смысл.
- Давыдов, В. В., Петровский, В. А. (1989). Концепция дошкольного воспитания. *Дошкольное воспитание*, 5, 10–23.
- Огнев, А. С. (2009). *Психология субъектогенеза личности*. М.: Изд-во МГГУ.
- Огнев, А. С., Венерина, О. Г., Виноградова, И. А. (2012). Новые психодиагностические возможности трекинга глаз. *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология*, 3, 107–112.
- Огнев, А. С., Лихачева, Э. В., Сидоренко, М. Г., Казаков, К. А. (2013). Развитие субъектного потенциала личности как условие повышения конкурентоспособности студентов вуза. *Вестник Воронежского государственного технического университета*, 9(5–2), 181–183.
- Огнев, А. С., Петровский, В. А. (1995). О возможности субъектогенеза в условиях жестко технологизированного обучения. В кн. *Проблемы проектирования образования: Сб. науч. тр.* (с. 220–230). М.: Институт педагогических инноваций РАО.
- Петровская, Л. А. (1989). *Компетентность в общении*. М.: Изд-во Московского университета.

- Петровский, В. А. (1983). Принцип ведущей деятельности и проблема личностнообразующих видов деятельности при переходе от детства к взрослости. В кн. Д.И. Фельдштейн (ред.), *Психологические условия и механизмы воспитания подростков: Сб. науч. тр.* (с. 20–33). М.: АПН СССР.
- Петровский, В. А. (1993). *Личность: феномен субъектности*. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Петровский, В. А. (1996). *Личность в психологии: парадигма субъектности*. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Петровский, В. А. (2003). Общая персонология: наука личности. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук* (с. 20–30). Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии». Самара.
- Петровский, В. А. (2010). Начала мультисубъектной персонологии. *Развитие личности*, 1, 55–72.
- Петровский, В. А. (2013). *«Я» в персонологической практике*. М.: Изд-во «Высшая школа экономики».
- Петровский, В. А., Старовойтенко, Е. Б. (2012). Наука личности: четыре проекта общей персонологии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 9(1), 21–39.
- Селигман, М. (2006). *Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни*. М.: ООО Изд-во «София».
- Селигман, М. (2010). *В поисках счастья. Как получить от жизни удовольствие каждый день*. М.: Манн, Иванов и Фербер.
- Старовойтенко, Е. Б. (2004). *Психология личности в парадигме жизненных отношений*. М.: Академический проект.
- Старовойтенко, Е. Б. (2011). Парадигма жизни в персонологии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 7(1), 3–18.
- Экспериментальные методы исследования личности в коллективе (1985). *Тезисы Всесоюз. науч.-метод. конф.* Даугавпилс: Даугавпилсский педагогический институт.
- Gottschalk, L. A., & Gleser, G. C. (1969). *The measurement of psychological states through the content analysis of verbal behavior*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Likhacheva, E. V., Ognev, A. S., & Kazakov, K. A. (2013). Hardiness and purposes in life of modern Russian students. *Middle East Journal of Scientific Research*, 14(6), 795–798.

## Implementation of Positive Subjectivity Genesis in Higher Education System

**Alexander S. Ognev**

Sholokhov Moscow State University for the Humanities  
E-mail: altognev@mail.ru

**Elvira V. Likhacheva**

Sholokhov Moscow State University for the Humanities  
E-mail: zin-ev@yandex.ru

Address: 16-18, Verkhnyaya Radishchevskaya street, Moscow, Russian Federation, 109240

### Abstract

The paper describes the essence and stages of subjectivity genesis as a process of an individual reflexing themselves as a subject and gaining opportunities for self-determination.

Application of the ideas of subjectivity genesis in education is discussed. It has been shown that purposeful subjectivity genesis and development of an ability to overcome life's difficulties are enhanced by a combination of subjectivity genesis approach (A.S. Ognev, V.A. Petrovsky), mechanisms of virtual, reflected and returned subjectivity proposed by V.A. Petrovsky, and main principles of contemporary positive psychology outlined by M. Seligman in his PERMA conception and ideas of the key traits of a successful personality. The paper describes content and characteristics of an educational course «Life navigation»<sup>®</sup> as an example of purposeful and positive subjectivity genesis (author – A.S. Ognev).

Traditional methods as well as visual-verbal semantic differential embodied in the high frequency eye tracking SMI Hi-Speed 1250 system provide evidence for the purposeful and positive development of subjectivity when taking «Life navigation» course. It has been shown that use of virtual, reflected and returned subjectivity methods proposed by V.A. Petrovsky helps to at most individualise student's educational path, control the psychological impact on the student's personality, strengthen their valid confidence and create healthy optimism. The results of educational activity thus become a measure of the level of universal competencies as well as an important personological background of life success, well-being and personality thrift.

**Keywords:** subjectivity genesis, positive subjectivity genesis, subjectivity, life navigation, hardiness, anxiety, self-efficacy, visual-verbal semantic differential.

## References

- Boniwell, I. (2009). *Klyuchi k blagopoluchiyu* [Key to well-being]. Moscow: Vremya. (Transl. of: Boniwell, I. (2008). *Positive psychology in a nutshell* (2nd ed.). London: PWBC).
- Davydov, V. V., & Petrovsky, V. A. (1989). Kontsepsiya doshkol'nogo vospitaniya [Conception of pre-school education]. *Doshkol'noe Vospitanie*, 5, 10–23.
- Ekspertimental'nye metody issledovaniya lichnosti v kollektive [Experimental methods to study personality in a group setting]. (1985). Daugavpils: Daugavpils Pedagogical Institute.
- Gordeeva, T. O., Osin, E. N., & Shevyakhova, V. Yu. (2009). *Diagnostika optimizma kak stilya ob'yasneniya uspekhov i neudach: oprosnik STOUN* [Measuring optimism as a success and failure attributional style: STOUN questionnaire]. Moscow: Smysl.
- Gottschalk, L. A., & Glezer, G. C. (1969). *The measurement of psychological states through the content analysis of verbal behavior*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Likhacheva, E. V., Ognev, A. S., & Kazakov, K. A. (2013). Hardiness and purposes in life of modern Russian students. *Middle East Journal of Scientific Research*, 14(6), 795–798.
- Ognev, A. S. (2009). *Psikhologiya sub"ektogeneza lichnosti* [Psychology of subjectivity genesis of personality]. Moscow: Sholokhov Moscow State University for the Humanities.
- Ognev, A. S., Likhacheva, E. V., Sidorenko, M. G., & Kazakov, K. A. (2013). Razvitie sub"ektnogo potentsiala lichnosti kak uslovie povysheniya konkurentosposobnosti studentov vuza [Development of subjectivity potential of personality as a way to increase competitive ability of University students]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*, 9(5–2), 181–183.
- Ognev, A. S., & Petrovsky, V. A. O vozmozhnosti sub"ektogeneza v usloviyakh zhestko tekhnologizirovannogo obucheniya [Potential of subjectivity genesis in strict technological education]. In

- Problemy proektirovaniya obrazovaniya* (pp. 220–230). Moscow: Institut pedagogicheskikh innovatsii RAO.
- Ognev, A. S., Venerina, O. G., & Vinogradova, I. A. (2012). Novye psikhodiagnosticheskie vozmozhnosti trekinga glaz [New psychometric potential of eye tracking]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholokhova. Pedagogika i psikhologiya*, 3, 107–112.
- Petrovskaya, L. A. (1989). *Kompetentnost' v obshchenii* [Competence in communication]. Moscow: Moscow University Press.
- Petrovskiy, V., & Starovoitenko, E. (2012). The science of personality: four projects of general personology. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 9(1), 21–39.
- Petrovsky, V. A. (1983). Printsip vedushchei deyatel'nosti i problema lichnostnoobrazuyushchikh vidov deyatel'nosti pri perekhode ot detstva k vzroslosti [Leading activity and a problem of personality generation activities in transition from childhood to adulthood]. In D.I. Fel'dshtein (Ed.), *Psikhologicheskie usloviya i mekhanizmy vospitaniya podrostkov* (pp. 20–33). Moscow.
- Petrovsky, V. A. (1993). *Lichnost': fenomen sub"ektnosti* [Personality: subjectivity phenomenon]. Rostov-on-Don: Feniks.
- Petrovsky, V. A. (1996). *Lichnost' v psikhologii: paradigma sub"ektnosti* [Personality in psychology: subjectivity paradigm]. Rostov-on-Don: Feniks.
- Petrovsky, V. A. (2003). Obshchaya personologiya: nauka lichnosti [General personology: personality science]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk* (pp. 20–30). Samara.
- Petrovsky, V. A. (2010). Nachala mul'tisub"ektnoi personologii [Introduction to multi-subjective personology]. *Razvitie Lichnosti*, 1, 55–72.
- Petrovsky, V. A. (2013). «Ya» v personologicheskoi praktike [“Self” in personological practice]. Moscow: The Higher School of Economics.
- Seligman, M. (2006). *Novaya pozitivnaya psikhologiya: Nauchnyi vzglyad na schast'e i smysl zhizni* [New positive psychology: scientific view of happiness and meaning]. Moscow: OOO Izd-vo «Sofiya». (Transl. of: Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: using the New Positive Psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press).
- Seligman, M. (2010). *V poiskakh schast'ya. Kak poluchat' ot zhizni udovol'stviye kazhdy den'* [In the search of happiness. How to enjoy life every day.]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber. (Transl. of: Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: using the New Positive Psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press).
- Starovoitenko, E. B. (2004). *Psikhologiya lichnosti v paradigme zhiznennykh otnoshenii* [Personality psychology in a paradigm of life relationships]. Moscow: Akademicheskii Proekt.
- Starovoitenko, E. B. (2011). Paradigm of life in personology. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 7(1), 3–18.