

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

¹Чернова Н.А., ²Буренкова О.М., ³Валеева А.Р., ³Ахунзянова Р.Р.

¹ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Набережночелнинский институт, Набережные Челны, e-mail: natalchern@gmail.com;

²ФГАОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова», Казань, e-mail: chelnyola@mail.ru;

³Набережночелнинский государственный педагогический университет, Набережные Челны, e-mail: vale.alfiya@yandex.ru, raisa983@gmail.com

В статье представлена взаимообусловленная совокупность опосредования, которая помогает понять подход Л.С. Выготского к познавательной деятельности. Смысл заключается в том, что развитие самоуправления зависит от внутренней мотивации как способности проявить самостоятельность в процессе деятельности. Решение поставленной задачи заставляет студента вступать в коммуникативное сотрудничество. «Участие» при изучении иностранного языка ускоряет процесс обучения. Рассматривается понятие субъектности, которое включает в себя целеполагание и коррелирует с осмысленным отбором содержания и средств самоуправления. Следование данной последовательности в условиях непрерывности воспитательного процесса позволяет направлять знания и умения в русло практической деятельности. В рамках концепции Л.С. Выготского, в процессе познания преподаватель создает условия для осмысления субъектных результатов и действий со стороны студента, что позволяет осознать причины и следствия деятельности и развивает саморегуляцию и способность к самостоятельному решению проблем. Следуя положениям семиотической теории, изучение языка включает интернализацию психологической деятельности на базе знаковых операций при переходе в диалогическую, социальную область. Появление временной социальной ситуации в рамках диалога создает ситуацию, изначальная многозначность которой выступает источником развития как субъекта, так и приобретаемых знаний.

Ключевые слова: становление субъектности, повышение качества знаний, внутренняя мотивация, семиотическая теория, интернализация

STUDENT'S SUBJECTIVITY FORMATION AS A CONDITION FOR INCREASING THE QUALITY OF KNOWLEDGE IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES

¹Chernova N.A., ²Burenkova O.M., ³Valeeva A.R., ³Akhunzyanova R.R.

¹Kazan Federal University, Naberezhnye Chelny Institute, Naberezhnye Chelny, e-mail: natalchern@gmail.com;

²Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, Kazan, e-mail: chelnyola@mail.ru;

³Naberezhnye Chelny Pedagogical State University, Naberezhnye Chelny, e-mail: vale.alfiya@yandex.ru, raisa983@gmail.com

The article presents a regulation continuum which helps to understand L.S. Vygotsky's view of cognitive activity. The idea means that self-regulation development depends upon internal motivation as the capacity to show self-directed activity. Problem solving on the part of a student needs communicative collaboration. A foreign language acquisition is intensified in a highly interactive classroom. The concept of subjectivity is considered, which includes goal-setting and correlates with a meaningful selection of self-government content and means. Following this sequence in the context of the educational process continuity allows you to direct knowledge and skills in the mainstream of practical activity. Within the framework of L.S. Vygotsky concept, the teacher creates conditions for understanding the subjective results and actions on the part of the student in the process of cognition. Thus, making it possible to understand the causes and consequences of activities, and developing self-regulation and the ability to solving problems independently. Following the provisions of the semiotic theory, we include the internalization of psychological activity on the basis of sign operations during the transition to the dialogical, social area when studying the second language. The emergence of a temporary social situation within the framework of a dialogue creates a situation, the initial polysemy of which is the source of development with both the subject and the acquired knowledge.

Keywords: subjectivity formation, quality of knowledge increasing, internal motivation, semiotic theory, internalization

Студент проявляет свою субъектность, а именно рефлексивный подход по отношению к профессиональным знаниям, только на определенном этапе развития качеств личности.

Предметно-специфические знания и умения требуют формирования семиотической функции. Это такой способ овладения содержанием, при котором задействованы рефлексия, интенция и определение смысловых контекстов изучаемого материала. Эффективное усвоение любых знаний предполагает организацию предметного действия. Выделение формы и содержания осуществляется посредством интериоризации, что является необходимым условием формирования теоретических знаний, предполагающих умение разделять сущность и явление. Каждый участник по-своему оценивает коммуникативную ситуацию, следовательно, конструктивное общение возможно только при согласии получать желаемые практические цели в условиях временно созданной социальной ситуации. Такой диалогизм связывает индивидуальности в группы, при этом позволяя существовать независимо при взаимодействии с другими.

Исходная предпосылка русской культурно-исторической школы состоит в том, что психические процессы человека возникают одновременно с новыми формами поведения, в которых люди изменяют материальные объекты, используя их как средство регулирования своих взаимодействий с миром и между собой. Основоположник этой теории Л.С. Выготский считал основным психологическим феноменом специфический для человека способ разрешения проблем, а именно способность преодолевать рамки конкретной ситуации, осуществляя деятельность, опосредованную инструментами и знаковыми системами (естественным языком). Существует тесная связь между процессами интер- и интрапсихологическими, что объясняет актуальные и потенциальные уровни развития. Культурное развитие мышления имеет тесную связь с историей развития человеческого языка, преобразовываясь как результат участия в такой сугубо культурной деятельности, как школа. Изучение второго языка при определенных обстоятельствах тоже может привести к изменению мышления, включая самооценку. Теория семиотического опосредования практической деятельности при помощи лингвистических знаков рассматривает язык в его социальном контексте. Таким образом, внутренне реконструированные психологические процессы становятся интернализированными и неотрывно связаны со способами мышления и способами научения.

Личность как субъект деятельности требует внимательного изучения, таким образом, мы исследуем ее потенциальную возможность преобразовать окружающую действительность, что позволяет творить предметную действительность. Следующий этап – это изменение себя через активное отношение к своему опыту, к своим потенциальным мотивам, к своему характеру, способностям и продуктам своей деятельности. Интересна с этой точки зрения диссертация В.В. Беляева «Психология владения иностранным языком», в ней автор поднимает вопрос о возможности расширить потенциал мышления при использовании

иностранный язык [1]. Согласно В.В. Беляеву правильно выстроенная методика проведения занятий помогает актуализировать и систематизировать базовые профессиональные и научные знания в современном информационном мире, позволяет студентам осмыслить этапы построения учебного процесса, что стимулирует формирование креативности мышления и деятельности посредством учебного диалога. Решение проблемы посредством учебного диалога обеспечивает эффективность благодаря разнообразию мнений, артикулированности, гибкости, скорости актуализации и возможности применения в широком спектре ситуаций. Известный психолог Н.Ф. Талызина [2] продемонстрировала в своих исследованиях огромную важность языка для формирования у обучающихся базовых понятий. Выработка новых психофизиологических механизмов обогащает понятийный ряд благодаря оперированию понятиями на двух языках. Таким образом когнитивная функция через учебный диалог опосредует социальное взаимодействие в учебной деятельности.

Материалы и методы исследования

Использование учебного диалога, возникающего спонтанно на занятии, обычно выходит за рамки запланированной методики проведения занятия. Этот метод не следует традиционной модели и опирается на теорию о «неподготовленном общении в классе», разработанную D. Wood, J.S. Bruner и G. Ross. Наблюдения наглядно показывают, как традиционная модель «учитель – студент – учитель» постепенно изменяется в сторону дискурсивного сообщества с равноправными участниками. На начальном этапе неподготовленный диалог занимает немного времени. Но по мере расширения зоны ближайшего развития студенты создают совместные контекстуальные ситуации. Такой вид деятельности позволяет перейти от понятия «научение» к понятию «участие» – как виду интернализированной социально-опосредованной деятельности. Нарисованная нами картина возможна только тогда, когда студенты проявляют главные качества субъекта: активность, самостоятельность, самоуправление, социальную направленность, рефлексивность.

Проведенный эксперимент показывает, что реальную задачу студент может решить, только опираясь на свои цели, желания и мотивы. Раскрытие личностной стороны возможно через качества личности, раскрывающие возможности субъекта. Активное обучение, используемое в форме «учебного диалога», позволяет получить рост личностно-ориентированных качеств студентов на финальном этапе эксперимента. В результате субъект-субъектного общения на занятиях повышается эффективность обучения.

Уровни развития личностных качеств субъекта оценивались в соответствии со следующими принципами [3]. *Принцип выявления системного отношения* учитывает, что содержание субъектности у разных людей разное. В образовательной деятельности от студента требуется восприятие ее как ценности, что находит свое проявление в социальной

направленности и активности. *Принцип изменения* подразумевает, что проявление субъектности на примере формирования личностных качеств отдельного студента приводит к изменению других, так как наличие других участников необходимо для формирования социальных условий и рефлексии. *Принцип безграничности потенций человека* учитывает не только реальные возможности, имеющиеся в распоряжении студента на данный момент, но и потенциальные желания и возможности в плане изменения себя через реальные поступки как проявление самоуправления. *Принцип диалогичности* требует от личности независимой позиции в процессе деятельности, которая позволяет адекватно оценить конкретную ситуацию, выбрать вероятный путь решения возникающих проблем и правильно интерпретировать результаты. Участники учебного диалога должны проявлять самостоятельность для достижения равноправного взаимодействия.

Результаты исследования и их обсуждение

Упомянутые выше качества личности: активность, самостоятельность, социальная направленность, самоуправление, рефлексия – были оценены перед началом эксперимента. Полученные данные позволяют констатировать объект-субъектную стадию в соответствии с «Технологической последовательностью развития личностных качеств студента как субъекта образовательной деятельности» (В.А. Слостенин). На этой стадии студент не может полноценно моделировать логику жизненных ситуаций, создание индивидуальных проектов возможно только при участии наставника, который помогает сформировать информационно-субъектный фон. Присутствует желание добиться личностной и профессиональной самореализации. Но отсутствие сформированности всех вышеперечисленных качеств выступает препятствием для реализации самостоятельной деятельности, свойственной субъекту образовательной деятельности [4].

Таблица 1

Таблица оценивания межличностных отношений

в соответствии с интерперсональной диагностикой Т. Лири). Констатирующий этап

«Я»		3191101 контр. 14 чел.		3191101 эксп. 14 чел.		3191102 контр. 12 чел.		3191102 эксп. 14 чел.		3191103 эксп. 12 чел.		3191103 контр. 15 чел.		3191105 контр. 14 чел.		3191105 эксп. 15 чел.	
		Конст. этап		Конст. этап		Конст. этап		Конст. этап		Конст. этап		Конст. этап		Конст. этап		Конст. этап	
Октяб- ты	Характеристики	Сту- дент ы	% соотн.	Сту- дент ы	% соотн.	Сту- дент ы	% соотн.	Сту- дент ы	% соотн.	Сту- дент ы	% соотн.	Сту- дент ы	% соотн.	Сту- дент ы	% соотн.	Сту- дент ы	% соотн.
1	Рефлексия	6	43 %	5	36 %	4	33 %	4	28,6 %	7	58,3 %	10	67 %	8	57 %	8	53 %
2	Самостоятельнос- ть	7	50 %	5	36 %	5	41,7 %	5	35,7 %	5	41,6 %	7	46 %	9	64,3 %	6	39 %
3	Самоуправление	6	43 %	6	43 %	5	41,7 %	6	43 %	4	33,3 %	7	46 %	7	50 %	6	39 %

4	Недоверчивость	4	29 %	4	29 %	3	25 %	4	28,6 %	2	16,6 %	6	39 %	4	29 %	6	39 %
5	Покорность	4	29 %	5	36 %	1	8,3 %	1	7 %	2	16,6 %	6	39 %	3	21 %	9	60 %
6	Зависимость	6	43 %	7	50 %	3	25 %	4	28,6 %	2	16,6 %	8	53 %	5	35,7 %	6	39 %
7	Активность	5	36 %	5	36 %	4	33 %	6	43 %	4	33,3 %	8	53 %	7	50 %	5	32 %
8	Социальная направленность	5	36 %	6	43 %	3	25 %	5	35,7 %	6	50 %	8	53 %	6	43 %	6	39 %

Рассмотренные качества личности делают акцент на «участии», а не автоматическом воспроизведении полученных знаний, как подразумевается в концепции «научение». При этом «научение» является проявлением интернализации в отдельной социальной деятельности под руководством учителя. В свою очередь, «участие», подразумевающее дискурсивное развитие, нельзя рассматривать отдельно от «сбора» и «владения» набором базовых знаний. Таким образом дихотомия между этими двумя методиками образовательной деятельности не сводится к простому делению на индивидуальное и социальное различие. Авторами предпринята попытка показать прямую взаимозависимость между познанием и аффектом. Это позволяет объяснить, что представляет из себя «учение».

Так как уровень приобретенных знаний по предмету является ключевым моментом успешности применяемой методики преподавания, был разработан набор тестов по изученным темам. Студенты в данном исследовании тестировались индивидуально. Оценки выставлялись с использованием градации от 1 до 100 баллов. Предварительное тестирование качества знаний показало следующие результаты. Студенты в контрольных группах, которые получили баллы от 0 до 55, составили 42,3 %. В экспериментальных группах этот показатель составил 44 %. Средний уровень владения материалом, что соответствует от 56 до 70 баллов, показали 46,8 % студентов контрольных групп и 45,3 % студентов экспериментальных групп. Уровень выше среднего (71–85 баллов) отмечался у 11 % студентов в контрольных группах и 10,7 % студентов в экспериментальных группах. Баллы в диапазоне 86–100 не были получены ни в одной из групп. Уровень владения учебным материалом требует повторного изучения. Среднестатистические показатели позволяют использовать эти группы для сравнения роста качества знаний в процессе обучения с использованием различных подходов. Неумение выстраивать самостоятельное высказывание в диалоговой ситуации (free talk) свидетельствует об отсутствии практики учебного диалога. Приобретение знаний посредством диалога с преподавателем и другими студентами помогает не только решать учебные задачи или проблемы, но и приобретать навыки социокультурного общения. Зона ближайшего развития в условиях общения по схеме «субъект – субъект» как со стороны преподавателя, так и студента позволяет переходить от этапа выполнения поставленных задач с участием

окружающих к самостоятельному умению [5, 6].

Предлагаемая программа подразумевает дискурсивное развитие через внутреннюю целенаправленную деятельность, исходя из целей, желаний и мотивов. Проведенный повторный опрос позволил отследить изменение интернализированных социальных отношений. Структура личности претерпела изменения, так как функции личности в виде личностных качеств, оцениваемых при опросе, значительно изменились в контрольных группах.

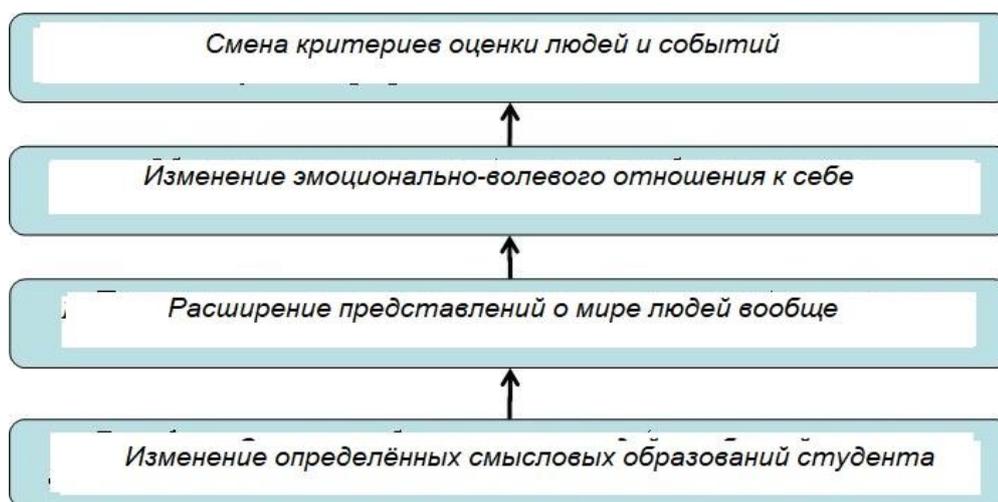
Таблица 2

Таблица оценивания межличностных отношений

в соответствии с интерперсональной диагностикой Т. Лири). Контрольный этап

«Я»		3191101 контр. 14 чел.		3191101 эксп. 14 чел.		3191102 контр. 12 чел.		3191102 эксп. 14 чел.		3191103 эксп. 12 чел.		3191103 контр. 15 чел.		3191105 контр. 14 чел.		3191105 эксп. 15 чел.	
		Контр. этап		Контр. этап		Контр. этап		Контр. этап		Контр. этап		Контр. этап		Контр. этап		Контр. этап	
Октян ты	Характеристики	Сту- дент ы	% соотн.	Сту- дент ы	% соотн.	Сту- дент ы	% соотн.	Сту- дент ы	% соотн.	Сту- дент ы	% соотн.	Сту- дент ы	% соотн.	Сту- дент ы	% соотн.	Сту- дент ы	% соотн.
1	Рефлексия	7	50 %	6	43 %	6	50 %	8	57 %	7	58,3 %	10	67 %	7	50 %	9	60 %
2	Самостоятельность	6	43 %	9	64,3 %	6	50 %	10	71,4 %	9	75,6 %	8	53,5 %	8	57 %	10	67 %
3	Самоуправление	7	50 %	9	64,3 %	6	50 %	10	71,4 %	8	66 %	7	46,6 %	7	50 %	9	60 %
4	Недоверчивость	5	36 %	4	29 %	4	33 %	4	28,6 %	1	8,3 %	6	39,6 %	6	43 %	6	39,6 %
5	Покорность	6	43 %	5	36 %	3	25 %	2	14,3 %	2	16,6 %	8	53,5 %	4	28,6 %	6	39,6 %
6	Зависимость	8	57 %	6	43 %	3	25 %	3	21 %	3	25 %	6	40 %	3	21,4 %	5	33,4 %
7	Активность	4	28,6 %	10	71,4 %	4	33 %	9	64,3 %	8	66 %	8	53,5 %	8	57 %	9	60 %
8	Социальная направленность	6	43 %	11	78,5 %	3	25 %	9	64,3 %	9	75,6 %	8	53,5 %	7	50 %	10	67 %

Учебная деятельность требует интерперсонального взаимодействия, которое позволяет студенту проявить себя в качестве субъекта образовательной деятельности. Авторами предлагается последовательность, представленная на рисунке.



Общая структура процесса развития субъектности студента

Этапы реализации данной последовательности отслеживаются по октантам. Наиболее заметные изменения можно наблюдать во 2-м и 8-м октантах (самостоятельность), а также в 3-м и 7-м (активность). Эти личностные характеристики отражают готовность студента к самоизменениям. Сравнительный анализ результатов на констатирующем и контрольных этапах позволяет сделать вывод о заметных изменениях в этих октантах. Изменение студентом себя возможно только при условии проявления активности и самостоятельности, что определяется доминантностью в процессе образовательной деятельности. Именно учебный диалог обеспечивает формирование субъект-субъектных отношений. Представленные в табл. 2 данные свидетельствуют о том, что после внедрения экспериментальной программы значительно повысился уровень самостоятельности, средняя выраженность которого составила 70,5 %, что указывает на значительное повышение (в среднем на 30,5 %). Проявление активности выросло в среднем на 27,5 % и составило 65,4 %. В контрольных группах ситуация практически не изменилась в сравнении с констатирующим этапом экспериментального исследования. Уровень самостоятельности повысился на 2,3 %, с 44,9 % до 46,9 %. Проявление активности выросло на 2,13 %, с 44 % до 46,13 %. Повышение активности и самостоятельности уравновешивает взаимодействие между студентом и преподавателем при выполнении учебных заданий [7, 8].

Количественные значения качества знаний, полученные после проведения экспериментального исследования, наглядно показывают (табл. 3) рост числа студентов, имеющих знания выше среднего и высокого уровней, после проведения исследования в экспериментальных группах.

Таблица 3

Качество знаний (%). Контрольный опрос

<i>Группы</i> <i>Контрольный опрос</i>	<i>0–55</i> <i>баллов</i>	<i>56–70</i> <i>баллов</i>	<i>71–85</i> <i>баллов</i>	<i>86–100</i> <i>баллов</i>
<i>Контрольные группы</i>	22,1 %	36,3 %	36,5 %	5,1 %
<i>Экспериментальные группы</i>	11,3 %	15,2 %	53,5 %	20 %

Можно сделать вывод, что студенты, которые обучались в соответствии с применением интеракции в зоне ближайшего развития через учебный диалог, улучшили показатели качества знаний в сравнении с контрольными группами. Большое внимание уделялось вербализации при решении поставленной задачи, так как это помогает студентам самостоятельно осознавать и предвидеть лингвистические проблемы, ставить цели, следить за своей речью и активно оценивать общий успех (Н.Ф. Талызина). Баллы в диапазоне 71–100 можно рассматривать достаточными для усвоения знаний по предмету. Наблюдаемый рост этого показателя в экспериментальных группах до 73,5 %, после проведения обучения по программе, свидетельствует об эффективности предлагаемого подхода. В контрольных группах такой уровень продемонстрировали 41,6 %. В экспериментальных группах этот показатель в среднем на 30 % выше. Не только интерес, выполнение заданий и посещаемость обеспечивают качество знаний у такого человека или группы, но и «социальное взаимодействие» и осознание целей и задач [9].

Заключение

Образовательная деятельность способствует воспроизведению знаний и позволяет студентам научиться отличать частное от общего. Вследствие этого появляется способность переходить от абстрактного понимания к действию, которое имеет конкретный, целенаправленный результат. Появление и развитие способности возможно только при взаимодействии с другим субъектом в рамках одной деятельности. Создаваемая преподавателем мотивация определяет выстраиваемую систему целей и ценностей для личности студента. Совместная образовательная деятельность позволяет появиться осознанной способности изменять окружающую действительность изнутри самого себя. Осознание этих изменений возможно только при наличии таких характеристик, как самостоятельность, активность, открытость к проявлению чувств, эмпатия и профессиональное саморазвитие. Деятельность носит проектно-исследовательский характер на основе понимания своих актуальных и потенциальных возможностей со стороны студента. Предложенная методика «учебного диалога» позволяет воспринимать спонтанные диалоги, возникающие в процессе выполнения заданий, как исполняющие функцию внешней речи (П.Я. Гальперин и Н.Ф. Талызина) [10, 11]. Диалог помогает фокусировать внимание и находить путь решения возникшей проблемы. Это пример коллективной познавательной деятельности, орудием которой выступает иностранный язык. Полученный результат

превосходит компетентность каждого в отдельности и является иллюстрацией перехода от социального (внешнего) во внутренний план психологического действия на занятии [12]. Мы наблюдаем интериоризацию процесса обучения и получения знаний через первоначальное появление желаемых результатов во внешней речи. Активность студента на занятии способствует повышению качества знаний и рефлексивной ориентации на решение проблемы.

Список литературы

1. Беляев Б.В. Психология владения иностранным языком: автореф. дис... докт. пед. наук (по психологии). Москва, 1960. 30 с.
2. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975. 344 с.
3. Chernova N.A., Mustafina J.N. The problem of encouraging educational activity as a way of investigating some interplay between sociocultural theory and second language acquisition. *Russian Linguistic Bulletin*. 2016. № 2 (6). P. 50–51. DOI: 10.18454/RULB.6.14.
4. Коул М. Александр Романович Лурия и культурная психология // Культурно-историческая психология. 2013. № 2. С. 88–98.
5. Arkhipova I.V., Baklanov P.A., Zhdanov D.O. Training specialists in humanities at technical college. *XLinguae*. 2017. Vol. 10. No. 1. P. 109–118. DOI: 10.18355/XL.2017.10.01.11.
6. Matveev S.A., Antropova G.T., Evgrafova O.G. Key factor analysis influencing the learning activity motivation with first-year and second-year university students. *Proceedings of 13th International Technology, Education and Development Conference (INTED)*. 2019. P. 1757–1762. DOI: 10.21125/inted.2019.0507.
7. Chernova N.A., Chernov V.A., Emelyanova M.B., Akhunzyanova R.C., Sukhopluev D.A. Social-interactive learning concept used for electronic educational resource “post-graduate foreign language” and the obtained learning curve. *Advances in Science, Technology and Engineering Systems*. 2020. Vol. 5. No. 4. P. 655–659. DOI: 10.25046/AJ050478.
8. Chernova N.A., Mustafina J.N. Instructional conversation as a socially-constructed cognitive tool serves second language learning by mediating its own construction, and the construction of knowledge about itself. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*. 2016. Vol. 6. P. 3114–3117. DOI: 10.7456/1060NVSE/130.
9. McLeod S.A. Bruner. 2018. Retrieved from [Электронный ресурс]. URL: <https://www.simplypsychology.org/bruner.html> (дата обращения: 13.09.2021).
10. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР: т. 1. М.: Наука, 1959. С. 441–469.
11. Чернова Н.А., Кузнецова З.М. Учебник английского языка. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013.

464 c.

12. Rubtsov V.V., Cole M., Wertsch J.V., Asmolov A.G., Kudryavcev V.T., Nechaev N.N., Lektorsky V.A., Akhutina T.V., Glozman Zh.M., Falikman M.V., Elkonin B.D., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. Human Development and the Creative Potential of Culture. *Cultural-Historical Psychology*. 2018. Vol. 14. No. 4. P. 41–51. DOI: 10.17759/chp.2018140406.