

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.Ю. Малкова, П.В. Киселёва

Аннотация. Рассматриваются понятия «субъект», «субъектность» и «субъектная позиция», а также характеристики субъекта. Анализируются этапы развития субъектности в образовании и особенности развития субъектной позиции студентов в проектировании. Выделяются типы проектирования в образовательной практике.

Ключевые слова: проектирование; образовательная деятельность; образовательное проектирование; субъект; субъектность; субъектная позиция.

В период социальной реформации особое значение приобретает способность человека «держаться» и конструировать формы социальной практики. Такая способность характеризует человека как субъекта социальной практики и проектной деятельности, дает представление о проектировании как способе влияния человека на социальную действительность, факторе становления, образования самого человека в процессе конструирования социальной практики. В исследованиях проектирования на первый план выходят такие характеристики субъектности участников проектирования, как возможность влиять на изменение образования через построение его идеального образа и деятельность по его достижению. В компетентностном обучении проектирование рассматривается как условие формирования компетенций субъекта образования за счет организации рефлексии целей, содержания и результатов деятельности участников образования в процессе работы над проектом. Однако задача становления субъектной позиции участников проектирования как особого образовательного результата, а самого проектирования – как условия этого образования не ставится в исследованиях и организации проектирования в современном образовании.

Современные исследователи рассматривают понятия «субъект», «субъектность» и «субъектная позиция» в контексте психологических, педагогических и философских проблем. В психологии различают термины «субъект» и «субъектность». Первоначально понятие «субъект» было введено в обиход в немецкой классической философии, где было связано с эволюционным представлением о его появлении и трансформациях в ходе развития материи, когда субъект активен и пристрастен по отношению к объекту [1. С. 137]. В содержании термина «субъект» в его психологическом значении заложено «активное начало человека в его жизнедеятельности, когда человек выступает не как “страдатель-

ное” существо, зависящее от внешних условий и требований ситуации, а как автор, инициатор и режиссер своей активности, которому в процессе развития стало доступно освоение условий, окружающих его, и требований, предъявляемых окружением» [2. С. 140].

В трудах А.В. Брушлинского эта категория также связана «с высшим уровнем проявления психических характеристик человека, инициацией им своих действий и поступков, активным творческим самовыражением» [3. С. 94].

Субъект – это качественно определенный способ самоорганизации и саморегуляции личности, способ согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам деятельности» [4. С. 284].

Наряду с понятием «субъект» в работах отечественных психологов рассматривается такой термин, как «субъектность». Он используется в психологии для обозначения способности человека быть субъектом той или иной деятельности, в том числе своей жизни (жизнедеятельности). Субъектность – это «особое свойство человека (личности), которое характеризует его способность к организации и осуществлению какой-либо деятельности. Чем более выражены при этом активность и самостоятельность самого человека, по сравнению с силами обстоятельств, тем более выражено у него свойство субъектности» [5. С. 210].

Т.И. Солодкова также говорит о том, что к понятию «субъектность» мы прибегаем, когда возникает необходимость «описать субъектные свойства человека: специфический характер активности; способность использовать возможности своей психики для реализации своих целей, занимать авторскую позицию по отношению к своей психике и предметной деятельности, преодолевать свои возможности для решения задач, достигать своих целей, изменять себя и окружающую среду; готовность нести ответственность» [6. С. 347].

Анализ, проведенный Л.А. Стахневой [7], делает возможным выделить несколько трактовок понятия «субъектность» в отечественной психологии.

Во-первых, «субъектность – это особое личностное качество, связанное с активнопреобразующими свойствами и способностями», во-вторых, это «содержательная, действенная характеристика активности человека» и, в-третьих, это «центральное образование человеческой реальности, возникающее на определенном уровне развития личности и представляющее ее новое системное качество, подразумевающее способность к самостоятельному житнетворчеству, способность производить изменения в мире и в самом себе» [7. С. 349].

Таким образом, под субъектом мы также понимаем человека на высоком уровне его активности, для которого характерны определенные качества, позволяющие ему инициировать и осуществлять различные виды деятельности и проявлять себя как индивидуальность и личность, а под понятием «субъектность» – основополагающее качество или систему качеств, которые делают человека субъектом.

Проанализировав работы, посвященные определению основополагающих качеств, делающих человека субъектом, мы пришли к следующим выводам.

Характеристики человека как субъекта связаны и раскрываются в реализуемой им деятельности, а также в его отношении к данной деятельности. Кроме того, они связаны с различными этапами осуществляемой деятельности и их можно описать при помощи качественных показателей.

На первом месте среди других характеристик большинством исследователей выделяется активность субъекта. Это качество позволяет ему инициировать деятельность, создавать и контролировать условия для ее протекания и преодолевать возникающие препятствия. Кроме того, в качестве существенных характеристик субъекта выделяют ответственность, креативность, целеполагание, рефлексивность, саморегуляцию, самоконтроль, самооценку, инициативность, обусловленность внутренней мотивацией, целенаправленность, регулятивность, автономность, внутренний локус контроля, стремление к саморазвитию, способность к самореализации, продуктивное освоение различных видов деятельности, конструктивное взаимодействие с окружающей средой, проектируемость действий, т.е. весь комплект качеств, «позволяющий достигать результатов деятельности, соответствующих субъективным критериям успешности» [8. С. 158].

В субъектно-деятельностном подходе качества человека как субъекта проявляются в различных видах его деятельности, таким образом, возникает взаимосвязь двух понятий. Это дает нам возможность проанализировать развитие субъектности путем наблюдения за внешними признаками деятельности, за ее мотивами, целями, условиями организации, критериями оценки и т.д.

Кроме того, И.А. Юров [9. С. 228] отмечает, что согласно теории А.В. Брушлинского, человек не рождается субъектом, а становится им именно в процессе осуществляемой им деятельности, общения и других видов активности.

Ряд исследователей (Г.С. Прыгин, В.Д. Шадриков, Е.В. Некрасова) отмечают, что субъектность проявляется в деятельности, порожденной внутренними мотивами, в процессе ее целенаправленной организации.

Отдельно следует отметить взаимосвязь развития субъектности со способностью проектировать собственную деятельность и изменять

таким образом свою действительность, а также важность «установки на раскрытие роли субъектности в обеспечении способности личности познавать и продуктивно преобразовывать предметную действительность (в том числе и собственную психику), проектировать свою жизнедеятельность, жизненный путь» [10. С. 162]. Именно проектируемость является сущностной, определяющей характеристикой деятельности, так как «именно проектируемость (а уж для этого осознанность, целенаправленность, предметность, технологичность и т.п. характеристики) отличает деятельность от похожих на нее видов поведения животных. Принцип единства сознания и деятельности, сформулированный С.Л. Рубинштейном, лишь подтверждает проектировочный и саморазвивающийся характер деятельности в ходе ее замысла и реализации» [2. С. 141].

Развитие субъектности происходит в процессе движения от стадии развития субъекта восприятия, субъекта подражания, произвольного выполнения к стадии развития творчества. Кроме того, важную роль при этом играет развитие внутренней мотивации и внутренних источников контроля за деятельностью [11. С. 305].

А.В. Жилинская [12. С. 86] также видит развитие субъекта деятельности в осуществлении следующих внутренних переходов:

- от отношения к ситуации как полностью заданной извне, единственно возможной и неподвластной личному влиянию, к отношению к ситуации как одному из возможных вариантов, подвластной личному влиянию;

- от размытых – к отчетливым основаниям действия (осознанным нормам деятельности или ценностям);

- от предложения случайных действий – к выдвижению обоснованных предположений о предмете преобразования, в основании которых лежит знание о деятельности и ситуации;

- от участия в деятельности из-за иных, кроме цели, ее характеристик – к участию в деятельности на основе самоопределения к нормам и ценностям, которые в ней реализуются.

В анализе характеристик субъекта с точки зрения психологии видятся перспективы для междисциплинарного взаимодействия таких наук, как психология и педагогика, когда «одна наука может объяснить, а другая хочет на основании этого объяснения изменить реальность» [13. С. 170].

В исследованиях субъектной позиции как основы профессионального становления студента подчеркивается, что самоопределение в учебно-профессиональном поле происходит в юности, в период профессионального образования. В это время происходит не только выбор профессии, но и определяется отношение учащегося к предмету его профессиональной деятельности, к самой деятельности, к себе. В этом

контексте должна формироваться субъектная позиция учащегося как «хозяина» самого себя, своих поступков и устремлений. Этот процесс занимает достаточно длительный период времени, и чем менее организовано он протекает, тем больше оснований говорить о том, что субъектная позиция учащегося является несформированной и не соответствует современным требованиям, предъявляемым к специалисту.

Т.Д. Барышева также отмечает, что «становление субъектной позиции студентов в процессе их профессионального развития является важной и актуальной задачей современного высшего образования» [14. С. 234]. Среди факторов, влияющих на возможность развития субъектной позиции учащегося, особенно выделяются роль рефлексивных методов обучения, а также создание педагогических условий для развития у студентов потребности в рефлексировании их собственного профессионального и личностного опыта [Там же. С. 235].

В то же время анализ литературы показал, что многие исследователи как в России, так и за рубежом отмечают недостаточную сформированность субъектной позиции учащихся. На сегодняшний день принято, что вуз в основном готовит к получению знаний или компетенций по отношению к учебному предмету. При этом слабо выраженными и / или неразвитыми оказываются компетенции в области построения образования. Это связано с тем, что процесс обучения организован по типу учебной деятельности, в то время как формирование субъектной позиции предполагает переход к деятельности образовательной.

Проведенный анализ позволяет говорить о том, что студенты, по сути, зрелые люди, самостоятельно избравшие будущую профессию и уже освоившие приемы самоорганизации, самообразования, самоконтроля, потому ответственные за качество собственной подготовки, не являются активными субъектами своей образовательной деятельности [15]. На практике отмечается также ориентация учащихся на репродуктивные способы решения ставящихся перед ними задач, невысокий уровень мотивации, в основном внешней, недостаточная готовность самостоятельно организовать и изменять «под себя» процесс обучения. Кроме того, учащиеся не участвуют в процессе определения и управления своей образовательной деятельностью и не владеют достаточным для этого инструментарием.

Недостаточное значение студентами также придается планированию деятельности и ее самостоятельной организации. Таким образом, для развития субъектной позиции необходимо среди прочего создать в вузе такие условия деятельности, при которых учащийся имел бы возможность выступать со своей инициативой, определять цели, планировать и управлять собственной деятельностью, быть активным «созидателем», субъектом деятельности, а не объектом, на который направлено воздействие извне – со стороны педагога, родителей, администрации и т.д.

По мнению ряда теоретиков и практиков образования, условием, делающим возможным переход к новой образовательной культуре, должно быть не введение всё новых учебных дисциплин, дифференцированно ставящих своей целью формирование и развитие требуемых компетенций. Кроме того, предлагается сократить количество предметов и транслируемой информации, которая не является фундаментом для построения, приобретения новых знаний, чтобы избежать перегруженности аудиторных часов и «сэкономить» время для самостоятельной работы учащегося.

Другие авторы подчеркивают, что для решения этой задачи помимо предметного содержания образовательных дисциплин необходимо включить в образовательную практику определенный надпредметный компонент, позволяющий активно и ответственно управлять процессом овладения содержанием образования.

Практика организации образовательного процесса в вузе часто показывает, что процесс обучения оставляет мало места для самостоятельного планирования содержания и форм деятельности самими учащимися, основные моменты их действий определяются стандартами, планами, администрацией факультета, преподавателями. С выполнением каких-либо профессиональных задач они нередко в первый раз сталкиваются, только приступая к производственно-педагогической практике, причем приступая к ней, как считают сами учащиеся, недостаточно подготовленными.

Понятие субъектности предполагает, что человек может сам инициировать, организовывать и контролировать свою деятельность, в том числе и образовательную. Однако все это возможно только в том случае, если человек становится субъектом деятельности, владеет технологиями, способами ее организации, знаком с этапами ее планирования и реализации, средствами и методами, а также умеет осуществлять контроль и оценку и, в случае необходимости, корректировку своих действий в соответствии с поставленной целью.

Таким образом, изменения в системе образования в первую очередь должны затронуть методы и технологии обучения, на которые ложится задача формирования практических навыков работы с информацией, самообразования, планирования собственной деятельности по достижению результатов и т.д. Кроме того, необходимо предоставить учащимся возможность активно влиять на сам процесс собственного образования, выбирать, восполнять свои образовательные дефициты, выстраивать индивидуальную траекторию по приобретению и развитию необходимых знаний и компетенций и осознанно нести ответственность за результаты своих действий по овладению профессией.

В этой связи особую актуальность приобретает вопрос о разработке и внедрении в образовательную практику педагогических техно-

логий, позволяющих эффективно восполнить данный дефицит, определяющий качество содержания и результатов современного образования.

На сегодняшний день среди основных задач высшего образования подчеркивается необходимость учить студентов вузов не только индивидуальным компетентностям, но и таким видам деятельности, как программирование, мониторинг, экспертиза и – не в последнюю очередь – проектирование [16. С. 5].

Особый интерес проектирование представляет при работе именно с междисциплинарным содержанием, а в методе проектов видится потенциальный компонент дидактики будущего – «введение учеников в проблемы и получение ими опыта самостоятельного решения проблем на основе свободного поиска информации в глобальных информационных сетях и сравнения своего решения с культурными образцами и прецедентами» [16. С. 9].

Среди преимуществ использования метода проекта разные исследователи (Ю. Олькерс, Е.С. Полат, В.М. Лутковский, В.В. Гузеев и др.) выделяют изменение роли учеников в сторону активного участия и осознанной ответственности, развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, а также развитие критического и творческого мышления, самостоятельной творческой работы учащихся в составе рабочих групп, личностно-ориентированная направленность, возможность для каждого найти дело по интересам и возможностям, а также развитие разнообразных социальных умений, связанных с необходимостью научиться приемам самообучения, приобретения коммуникативных навыков, умений работать в разных командах, с актуальностью широких контактов, знакомством с различными точками зрения, развитием умений собирать информацию из разных источников, выдвигать гипотезы, искать решения и т.д.

Среди недостатков и ограничений использования этого метода в процессе образования отмечаются формальный подход к работе над проектом как форме презентации изученного материала, «эффект усталости», обусловленный связанными с ним сложностями, ростом затруднений и высокими требованиями, усложнение процедуры оценивания, сложности совмещения с современными образовательными стандартами и программами.

Метод проектов в практике обучения иностранным языкам также используется уже давно. Большинство исследователей и практиков (А.В. Конышева, Л.А. Подопригорова, Т.В. Душеина, Е.С. Полат, Р.Л. Фролова, Н.А. Кочетурова и др.) придерживаются мнения, что основными преимуществами его использования в средней и высшей школе являются следующие:

1. Возможность использования в рамках любой лексической темы.
2. Повышение мотивации и интереса к изучению иностранного языка (ИЯ).
3. Возможность объединить знания учащихся из разных областей для решения одной проблемы, а также применения этих знаний на практике.
4. Активная практика использования ИЯ в устной и письменной речи.
5. Развитие навыков самостоятельной работы учащихся, в том числе во внеурочное время.
6. Выход за пределы класса.
7. Ликвидация разрыва между языком изучаемым и языком как средством общения и межкультурного взаимодействия, коммуникации на ИЯ с реальными партнерами, носителями языка, использование языка в ситуациях, максимально приближенных к ситуациям реально общения.
8. Расширение коммуникативных навыков, развитие коммуникативной компетенции как основной цели изучения ИЯ на основе лингвистической, страноведческой, социокультурной компетенции, развитие различных навыков речевой деятельности (слушания, говорения, чтения и письма), возможность интегрировать в проектную деятельность специальные обучающие цели, непроизвольное запоминание лексического и грамматического материала.
9. Возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, рассуждать над возможными вариантами.
10. Перенос акцента при изучении ИЯ с выполнения различного вида упражнений на активную деятельность учащихся.
11. Развитие таких навыков и умений, как умение работать с информацией, искать нужную информацию на ИЯ, умение работы с текстом, анализировать информацию, делать обобщения, выводы и т.п., умение работать с различным справочным материалом, а также коммуникативных умений – вести дискуссию, слушать собеседников, аргументировать и отстаивать собственную точку зрения, лаконично излагать мысль, умение находить компромисс с собеседником.
12. Развитие умений работать в команде, проявлять себя в лидерстве, брать на себя ответственность.
13. Знакомство с культурой выполнения проектов: самостоятельное планирование собственной деятельности, прогнозирование возможных результатов решения проблемы, реализация различных способов и средств работы, оценивание результатов.
14. Возможность индивидуализации и дифференциации обучения за счет обеспечения свободы выбора тематики проекта, способов и видов деятельности, собственной роли в реализации проекта, темпа работы, формы презентации результата и т.д.

Однако на сегодняшний день, в частности в практике использования метода проектов на уроках иностранного языка, отсутствует целостная система организации проектной деятельности, построенная на поэтапном развитии и усложнении деятельности и ориентированная на целенаправленное достижение современных образовательных результатов. Сама деятельность не становится здесь предметом обсуждения, т.е. проектирование рассматривается как средство работы с определенным материалом и создание определенного продукта. Оцениваются, сравниваются и анализируются именно видимые результаты процесса проектирования – продукты деятельности.

Вместе с тем особый интерес представляет то, как метод проектов можно использовать для достижения современных результатов образования, а именно для развития субъектной позиции учащихся, что происходит, как уже говорилось ранее, в результате развития деятельности в общем.

Анализ практики организации образовательного процесса в вузе позволяет говорить о том, что учащиеся приступают к освоению содержания образования с самого начального этапа – с развития учебной сферы деятельности, т.е. деятельности по отношению к изучаемому материалу, предмету или разделу знаний, причем деятельности не формальной, а активной и самостоятельной. Уже в монографии по результатам исследований проблем обучения психологами и учеными, выпущенной в 1982 г., подчеркивается, что учебная деятельность должна рассматриваться точно так же, как и любая другая человеческая деятельность [17. С. 5]. То есть в учебной деятельности должны выделяться мотивы и учебные задачи (мотивационно-ориентировочная сфера), учебные действия (операционная сфера), а также действия контроля и оценки (контрольно-оценочная сфера) [Там же. С. 6].

В нашем понимании основной характеристикой учебной деятельности, отличающей ее, например, от деятельности образовательной, является ее отношение к конкретному учебному предмету, т.е. это деятельность по изучению материала, в результате которой приобретаются учебные компетенции соответствующего уровня.

В качестве следующего уровня развития деятельности учебной сферы учащегося мы рассматриваем деятельность образовательную. Предметом деятельности здесь являются не учебный предмет, а собственная деятельность вообще, условия ее протекания, этапы, результаты и т.д. Образовательная деятельность носит надпредметный характер, ее целью являются не получение определенных «отраслевых» знаний, навыков, умений, формирование специальных компетенций (например, математической, лингвострановедческой или любой другой), а развитие компетенций, связанных с умением осуществлять значимую для индивида деятельность. В данном случае это будет деятельность по отноше-

нию к выстраиванию и реализации плана своего образования в целом. Такое понимание деятельности предполагает принципиально иной подход к постановке ее целей, организации, оценке, анализу.

В современной методологии образования вопрос разграничения учебной и образовательной деятельности является также одним из актуальных. Оставаясь в рамках учебной ситуации, выполняя лишь учебные действия, ученик не рискует собственным действием изменить ситуацию, остается «безответственным», что автоматически означает невозможность формирования некоторых компетенций, например ряда социальных – самостоятельного принятия решений, ответственного выбора и т.п.

При определенном уровне формализации, в том числе со стороны преподавателя, в учебной деятельности учащегося могут отсутствовать необходимые этапы полноценной деятельности (начиная с этапа целеполагания и заканчивая процедурой соотнесения полученного результата с желаемым и предполагаемым). То есть такая «деятельность» не будет являться деятельностью в ее понимании в образовании вообще.

Тем не менее учебная деятельность, поддерживаемая со стороны преподавателя, направленная на определенный предмет изучения, но организованная особым образом, будет также способствовать формированию некоторого уровня компетенций – компетенций «Участник деятельности», «Исполнитель определенных действий». Таким образом, уровень является необходимым звеном в цепочке развития компетенций, так как без достаточно сформированной учебной сферы деятельности учащегося не представляется возможным переход сразу к осознанной образовательной деятельности.

Под образовательным действием мы понимаем деятельность, содержанием которой является организация образовательного процесса. Таким образом, это совместная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение единой цели, осуществляемая в рамках субъект-субъектных отношений. Тогда как учащийся, выполняющий учебные действия, скорее является объектом действий педагога, по крайней мере его действий по организации, управлению, осуществлению контроля и корректировки учебного процесса.

Тем не менее учебное действие следует рассматривать как важный этап в образовательном процессе. Оно является условием получения и развития определенных навыков и умений, некоторых процессуальных знаний, являющихся также составной частью компетенций, в данном случае компетенций исполнительского уровня. Однако эти «простейшие» навыки открывают возможность строить «пирамиду» компетенций, надстраивая ее уровни, усложняя ставящиеся перед собой задачи, также как и степень включенности в деятельность.

Проектирование, таким образом, можно рассматривать сегодня как ресурс, позволяющий управлять, контролировать и организовывать собственную деятельность в любой сфере жизни. Обучать же проектированию можно только там, где оно становится особым направлением деятельности, для чего необходимо создание условий организации образовательной деятельности и осознание участниками этого процесса своей особой роли в нем, зависящей от уровня сложности и автономности осуществляемой деятельности. Таким образом, происходит осознание того, что субъект деятельности может сам влиять и видоизменять свою деятельность – учебную, образовательную, профессиональную.

Проектирование позволяет учащимся ставить собственные цели, осуществлять замыслы, вкладывать в учебную и образовательную деятельность личностные смыслы, т.е. выявлять личностное содержание деятельности, а также совместной деятельности педагога и самого учащегося как субъектов деятельности. Начиная от постановки цели проектирования, определения задач и средств их решения, реализации плана действий по достижению поставленной цели и заканчивая этапом оценивания и представления полученного результата, все этапы проектирования предполагают также активные действия субъектов образовательного процесса, т.е. учащихся, их полную включенность в деятельность по целеполаганию, выбору оптимальных путей решения задач и т.д.

Результатом такой деятельности становится не только видимый продукт, но и изменения субъектных характеристик участников этого процесса, приобретение и развитие новых качественных свойств – компетенций, а также, как говорилось выше, становление их как субъектов деятельности. Это также свидетельствует о том, что организация образовательного процесса с привлечением технологии проектирования делает возможным переход к самоорганизации, саморазвитию, самообразованию и самореализации учащегося, что обеспечивает учащимся своеобразный ресурс, который они смогут использовать на протяжении всей жизни.

Таким образом, проектирование можно рассматривать как средство изменения содержания деятельности в образовательном процессе, а также как средство изменения результатов образования. И в то же время последовательный и целенаправленный переход в проектировании от учебной деятельности к деятельности образовательной, характеризующийся разной степенью самостоятельности, активности учащегося, включенности его в деятельность, в определение ее компонентов или собственно ее организацию, позволяет сделать вывод о возможностях применения этого метода для развития субъектной позиции участников образования.

В образовательной практике мы выделяем, таким образом, различные типы проектного обучения, обеспечивающие разный уровень

включенности педагога и учащегося в постановку целей и задач образования и отражающих, соответственно, разные уровни развития их субъектной позиции.

1. Учебный проект как тип образовательного проектирования можно представить через следующие характеристики. Тема, задачи и способы их достижения заданы участникам проектирования. Их влияние на постановку цели проекта ограничено заданной проектной задачей. Организация совместной деятельности в проектировании заключается в распределении функций по созданию определенного, заданного типа продукта, содержание которого учащиеся осваивают и могут повторить. Образовательная позиция участника проекта определяется как «Исполнитель проектных заданий». Учебными результатами использования проектирования являются учебные достижения, освоение учебного материала.

2. Образовательный проект как тип образовательного проектирования характеризуется вовлеченностью учащихся в постановку целей и задач проекта, в освоение технологии и рефлекссию средств проектирования для построения совместной деятельности в проекте. Необходимыми при этом становятся компетенции организации совместной деятельности по разработке и реализации проекта. Больше внимание уделяется не продукту разработки, а анализу проектирования как средства эффективной разработки и реализации проектов. Проектирование начинает рассматриваться как средство становления субъекта разработки и реализации проекта, а способы организации совместной деятельности вводятся в содержание образования.

Само проектирование становится предметом образования и обсуждения. В ситуации обучения технологии разработки проектов организация совместной деятельности и проектирования развернута до уровня рефлексивного освоения содержания технологии проектирования как особого типа деятельности. Образовательная позиция участников проектирования определяется как «Разработчик проектной деятельности».

Образовательный проект отражает содержание проектирования в концепции компетентностного обучения, в которой проектирование используется и как способ формирования разных компетенций, и как особая единица содержания образования. Компетентностное обучение, основанное на рефлексивной реконструкции освоения содержания компетенций как образовательных результатов, означает, что содержание проектной деятельности образуется в разной мере самими участниками образования, а не задано, определено извне, до деятельности. В организацию проектирования в компетентностном обучении включены экспертиза и рефлексия проектной деятельности как базовые условия обучения. Мера освоения компетенции проектирования как содер-

жания особого вида деятельности становится одним из образовательных результатов в том случае, если педагог организывает рефлексивное освоение содержания и методологии данного типа работы.

3. Кроме того, как отдельный вид профессионально-ориентированного проекта мы выделяем проектирование педагогической практики. Он позволяет обеспечить возможность проявления субъектной позиции учащегося как «Организатора образовательной деятельности» в реальной ситуации, что должно подтвердить определенный уровень развития компетенций, необходимый сегодня для эффективного осуществления профессиональной деятельности и успешного функционирования в различных сферах жизни.

Проектирование индивидуальной программы педагогической практики позволяет студентам ставить цели образования, осуществлять образовательные замыслы, выстраивать содержание образовательной деятельности – совместной деятельности педагога и ребенка как субъектов образования, а также организовывать самостоятельно образовательное взаимодействие с привлечением проектных технологий.

В процессе освоения модульной программы, таким образом, происходят постепенное формирование и развитие компетенций проектирования, а также становление субъектной позиции участников образовательного процесса.

Это происходит за счет:

- влияния участников проектирования на содержание деятельности (на формирование замысла, определение проблем, постановку задач проекта);

- освоения участниками функционального содержания разных типов проектирования;

- последовательного расширения задач и функций проектирования в процессе становления их деятельностной сферы.

Достижение конечной цели происходит за счет реализации следующего содержания деятельности:

- вхождения участников экспериментальной программы в практику проектирования;

- освоения содержания деятельности в учебном проектировании;

- осознания собственной образовательной деятельности как объекта для проектирования желаемых изменений в своем образовательном пространстве, опыт проектирования собственной образовательной траектории;

- расширения видения ситуаций применения этого метода до осознания возможности использования данного ресурса для проектирования деятельности по достижению собственных целей в целом и для реализации первого проекта своей профессиональной деятельности в частности.

Литература

1. **Никольская А.В.** Изучение категории «субъект» в российской и зарубежной психологии // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Междунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2013. Т. 1. С. 137–140.
2. **Осницкий А.К.** Субъект и субъектность // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Междунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2013. Т. 1. С. 140–143.
3. **Кольцова В.А.** Проблема индивидуальности и пути ее формирования в трудах М.М. Рубинштейна // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Междунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2013. Т. 1. С. 94–96.
4. **Крищенко Е.П.** Формирование субъектности студента-первокурсника // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Междунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2013. Т. 1. С. 284–286.
5. **Корниенко А.Ф.** Соотношение понятий «субъект», «субъективность», «субъектность» // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Междунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2013. Т. 1. С. 208–210.
6. **Солодкова Т.И.** Индивидуальные варианты развития субъектности в юношеском возрасте // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Междунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2013. Т. 1. С. 347–348.
7. **Стахнева Л.А.** Психологические условия развития субъектности личности // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Междунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2013. Т. 1. С. 349–351.
8. **Прыгин Г.С.** О понятиях «субъект деятельности» и «субъект жизнедеятельности» с позиций субъектной регуляции // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Междунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2013. Т. 1. С. 156–159.
9. **Юров И.А.** Субъект деятельности в структуре индивидуальности // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Междунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2013. Т. 1. С. 228–231.
10. **Титов И.Г.** Принцип субъектности в постнеклассической психологии // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Междунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2013. Т. 1. С. 162–164.
11. **Панов В.И., Плаксина И.В.** Модель становления субъектности педагога (Москва) // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Междунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2013. Т. 1. С. 304–307.
12. **Жилинская А.В.** Становление субъекта деятельности: развитие способности целеполагания // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Междунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2013. Т. 1. С. 83–86.

13. **Усольцева И.В.** Междисциплинарные исследования: «Точка роста» или недостижимый идеал психологии? // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Междунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2013. Т. 1. С. 168–170.
14. **Барышева Т.Д.** Факторы формирования субъектной позиции студента в процессе профессионализации // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Междунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2013. Т. 1. С. 234–238.
15. **Сабанчиева Р.З.** Акмеологические факторы продуктивной деятельности преподавателей в развитии творческой готовности студентов к профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004.
16. **Метод** проектов в университетском образовании : сб. науч.-метод. ст. / сост. Ю.Э. Краснов ; редкол. : М.Г. Богова и др. ; под общ. ред. М.А. Гусаковского. Минск : БГУ, 2008. Вып. 6. 244 с. (Современные технологии университетского образования.)
17. **Формирование** учебной деятельности школьников / под ред. В.В. Давыдова и др. М. : Педагогика, 1982.

FEATURES OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' SUBJECT POSITIONS IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL ACTIVITY DESIGN

Malkova I.Yu., Kiseleva P.V. Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: malkovoi@yandex.ua; polinakiss@mail.ru

Key words: design; educational activity; educational design; subject, subjectivity; subject position.

The concepts «subject», «subjectivity» and «subject position» and also characteristics of the subject are considered. Stages of development of subjectivity in education and features of development of a subject position of students in design are analyzed. Design types in educational practice are allocated.