

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Национальный исследовательский Томский государственный университет»

На правах рукописи



Киселева Полина Викторовна

**ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ
(на материале обучения иностранному языку)**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
доцент И.Ю. Малкова

Томск – 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
ГЛАВА 1. Содержание и проблема развития субъектной позиции как образовательного результата.....	13
1.1 Характеристики содержания образовательных результатов в контексте современных тенденций в образовании	13
1.2 Обоснование проблемы развития субъектной позиции как образовательного результата.....	28
1.3 Использование метода проектов для организации образовательного сопровождения развития субъектной позиции обучающихся	53
Выводы по первой главе	69
ГЛАВА 2. Содержание и результаты эксперимента по организации образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов	72
2.1 Содержание программы образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов с использованием метода проектов	72
2.2 Этапы и формы реализации программы образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов в процессе обучения иностранному языку.....	80
2.3 Диагностика развития качества субъектной позиции студентов	98
Выводы по второй главе	113
Заключение	114
Список литературы	116
Приложения	148

Введение

Актуальность исследования. За последние десятилетия в образовании произошла смена ценностных установок, обусловленная новой ситуацией в мире, общими условиями неопределенности и высокой скоростью информационного потока. Современный специалист, выпускник вуза, должен владеть такими стратегиями и методами работы, которые бы позволили ему эффективно функционировать в мире как динамичной, изменяющейся и усложняющейся системе, существующей в ситуации неопределенности и ориентированной на будущее, а не на прошлый опыт и его передачу и воспроизведение, как это было характерно для традиционного общества.

Таким образом, за важнейшими ценностями современного общества закрепились такие характеристики как самостоятельный выбор (образования, профессионального пути, будущего), ценности непрерывного и автономного образования, способность прогнозировать, планировать, строить и реализовывать индивидуальную стратегию своего развития, изменяя не только и не столько условия вокруг себя, сколько самого себя в процессе организации своей деятельности.

Эти идеи зафиксированы и в ряде нормативных актов федерального уровня: «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы»; «Стратегии развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года»; «Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года» и др.

Поэтому сегодня большое внимание уделяется пониманию и исследованию результатов образования, получаемых на выходе современной системы высшего образования. Вопросы содержания и характеристик образовательного результата рассматриваются в работах отечественных и зарубежных исследователей (Л.Л. Балакина, А.М. Новиков, К.Н. Кислицын, Дж. Равен, Д. Мюнк, К. Конрад, В. Виатер, А. Попов, И. Проскуровская и др.).

Большинство авторов, рассматривающих компетенции в качестве образовательного результата (А.А. Вербицкий, А. А. Востриков, Е. Н. Дудина, И. Э. Долгушева, И.Л. Беккер, М.В. Дубова, Е. И. Елизова и др.), особое внимание уделяют развитию активности учащегося, повышению уровня ответственности, изменению статуса учащегося.

В ряде работ особое внимание уделяется изменению субъектной позиции учащегося (Ю. В.Зарецкий, В. К.Зарецкий, И. Ю.Кулагина, Н. А.Иванцова, А. М. Калугина, И.С. Сорокин, Е. Н. Фролова, Е.В. Шадрова, О.П.Агафонова, Ю. А. Артемьева и др.). Однако развитие субъектной позиции как особого образовательного результата слабо представлено в литературе.

В психолого-педагогической литературе рассматриваются вопросы взаимодействия образовательного результата и технологий, влияющих на его качество (Н. И. Аксенова, В. А.Болотов, А. Я. Данилюк и др.). В этом контексте особое внимание уделяется технологии проектирования, влияющей на переход от учебной к образовательной деятельности (И.Ю.Малкова, В. Ю. Соколов и др.) и развивающей различные компетенции учащихся, в том числе в процессе обучения иностранным языкам (К. В.Агнаева, А. В. Антюхов, З. Н.Апазова, Ю. В.Баева, В. Л.Битюк, А. Н.Братенникова, Л. К.Гейхман, В. В.Гузеев, Т. В.Душеина, Н. В.Емельянова, О. В. Игумнова и др.).

Исследования, посвященные анализу практики организации образовательного процесса показывают, что существует несоответствие между требованиями, предъявляемыми к качеству образовательного результата, и используемыми педагогическими технологиями, а нередко и деятельностными и ценностными установками педагогов, организующих образовательный процесс (Ю.Б.Гиппенрейтер, О.Е.Лебедев, Р.Faulstich, A.Lumpe др.).

Особую актуальность в этой связи приобретает использование образовательных технологий, которые позволяют организовывать самостоятельное планирование содержания и форм деятельности в образовательном процессе и оказываются не привязанными к определенному предметному содержанию, а скорее реализующими надпредметный, междисциплинарный компонент образовательной

деятельности (Н.В. Козлова, В.Н. Никитенко, В. Bergmann, A. Göpfert и др.). Объясняется это, прежде всего, тем, что изменения одного компонента системы, в данном случае – результатов образования, в обязательном порядке влекут за собой изменения остальных ее частей. Таким образом, без изменения методов, технологий в образовании нельзя говорить о результативности изменений и эффективности стратегий модернизации системы образования.

Однако анализ современного образования указывает на противоречие между высокими требованиями к его результату и практикой использования современных образовательных технологий, во многом ограниченной традиционными формами обучения (лекционные, практические, семинарские занятия).

Разработка и реализация программ образовательного сопровождения, обеспечивающих развитие нового качества образовательного результата позволит применить современные технологии в организации обучения и повлияет на разрешение указанного противоречия.

Все вышесказанное обусловило выбор темы нашего диссертационного исследования: «Организация образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов (на материале обучения иностранному языку)».

Объект исследования – Развитие субъектной позиции студентов.

Предмет исследования – Организация образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов.

Гипотеза исследования.

Развитие субъектной позиции обучающегося будет эффективным, если

- разработана и реализована программа образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов;

- в программе образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов для организации образовательной деятельности будет использован метод проектов;

- определены этапы и формы образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов в процессе обучения иностранному языку;

- выявлены характеристики показателей развития субъектной позиции обучающегося в процессе организации образовательного сопровождения.

Цель исследования заключается в определении содержания организации образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов.

Реализация поставленной цели потребовала решения определенного ряда **задач**:

1. Выявить содержание и проблему развития субъектной позиции обучающихся как образовательного результата.
2. Обосновать возможности использования метода проектов для организации образовательного сопровождения развития субъектной позиции обучающихся.
3. Разработать и апробировать программу образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов в процессе обучения иностранному языку.
4. Определить показатели и провести диагностику развития субъектной позиции студентов.
5. Обосновать эффективность программы образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов на материале обучения иностранному языку.

Теоретической основой данного диссертационного исследования служат работы, рассматривающие процессы изменения содержания и результатов образования (В.М. Шепель, А.О. Зоткин, В.И. Ревякина, В.Ю. Соколов, Е.В. Цибульская, О.Г. Грохольская, П.И. Пидкасистый, И.В. Шалыгина, Е.О. Иванова, И.З. Гликман, В.С. Леднев, Ю.Г. Татур, О.Е. Лебедев, Е.А. Князев, А.В. Назарчук, Б.С. Гершунский, Werner Wiater, Rainer Greca, Volker Landenthin, Leonard J. Waks, Gertrud Höhler).

Данная работа опирается на исследования, посвященные вопросам содержания образовательных результатов в контексте организации личностно-ориентированного (А.В. Хуторской, М.В. Давер, И.Л. Бим, С.А. Барамзина и др.), компетентностного подходов в образовании (Н.Н. Абакумова, И.Ю. Малкова, Э.Р. Хайруллина, И.А. Зимняя, О.М. Карпенко, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, Т.И.

Лучина, В.П. Колесов, Л.И. Васильев, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.Н. Мамцев, Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, А.В. Дорофеев, А.А. Вербицкий, Е.Е. Насиновская, Дж. Равен, Wolfgang Jäger, Friederike Heil, Ute Clement и др.).

Важным для данного диссертационного исследования является значение категорий «субъект», «субъектность» и «субъектная позиция», зафиксированных в работах таких исследователей, как М.М. Рубиншейн, А.В. Брушлинский, Г.М. Анохина, К.Ю. Ануфриюк, Ю.А. Артемьева, Л.В. Байбородова, Т.Д. Барышева, С.Н. Бегидова, Т.Н. Поддубная, Н.М. Борытко, Е.К. Дворянкина, Т.П. Симакова и др. В диссертации были использованы результаты исследований содержания психолого-образовательного сопровождения как феномена инновационного образования (О.М. Краснорядцева, И.Ю. Малкова и др.)

Мы опирались на работы, рассматривающие проектирование и метод проекта как образовательную технологию и средство изменения качества образования (О.В. Игумнова, В.В. Яковлев, С.Ф. Пачко, Эдвард Де Боно, Е.С. Полат, В.В. Гузеев, Н.Г. Чанилова, С.Л. Венедиктова, Л.А. Байдунова, В.Ф. Сидоренко, В.М. Розин, В.В. Копылова, И.В. Муха, G.M. Scherich, Diana L. Fried-Booth, Diane Phillips, Sarah Burwood, Helen Dunford, Anne Burns, Michael Legutke, Hans Jürgen Krumm, H. Baumgartner, E. Schiemann, J. Wolff, P. Zimmermann, Gerald Schlemminger), в том числе в контексте обучения иностранным языкам (Л.А. Байдунова, Т.В. Шапошникова, М.Г. Богова, С.Л. Венедиктова, О.В. Цигулева и др.). В исследовании мы опирались на концепцию образовательного проектирования (И.Ю. Малкова), определяющую условия становления субъектной позиции участников образования.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

1. Выявлено, что развитие субъектной позиции студентов является базовым показателем качества результата современного образования и определяется возможностью их влияния на организацию образовательной деятельности.

2. Обоснована эффективность использования метода проектов для организации образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов в процессе обучения иностранному языку.

3. Разработана программа образовательного сопровождения развития субъектной позиции студента, основанная на его вовлечении в разные формы организации проектной деятельности: учебный, образовательный проекты и проект педагогической практики.

4. Выявлены и сформулированы характеристики показателей разных уровней развития субъектной позиции студентов («исполнитель действий», «разработчик содержания деятельности», «организатор деятельности») в контекстах мотивационно-ценностного, волевого, деятельностного и рефлексивного компонентов образовательной деятельности.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- показана взаимосвязь развития субъектной позиции и качества образовательных результатов, определяемых в рамках компетентностного и личностно-ориентированного подходов;
- определены возможности использования концепции образовательного проектирования для организации сопровождения развития субъектной позиции студентов в процессе обучения иностранному языку.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

- Разработана программа образовательного сопровождения развития субъектной позиции обучающихся, которая используется в учебном процессе факультета иностранных языков НИ ТГУ для реализации дисциплин "Практика устной и письменной речи", "Немецкий язык как второй иностранный" и "Частная методика преподавания иностранного языка" и в НОУ "Открытый молодежный университет" для организации проектов в старшей школе.

Материалы исследования могут быть использованы педагогами для достижения современных образовательных результатов, организации и методического сопровождения педагогической практики студентов старших курсов и исследователями в области образования для анализа качества образовательных результатов в вузе и на курсах повышения квалификации.

Методы исследования: теоретический анализ психологической, педагогической и методической литературы по теме и проблеме исследования,

сравнительно сопоставительный анализ подходов, зафиксированных в образовании, анкетирование, педагогический эксперимент, диагностика и интерпретация результатов программы экспериментальной работы, методы математической обработки данных. В качестве методов исследования нами были использованы моделирование деятельности, рефлексия компетенций организации образовательной деятельности и признаков развития субъектной позиции в процессе реализации метода проектов, анализ материалов и результатов диагностики изменения основных характеристик уровней сформированности субъектной позиции учащихся.

Экспериментальной базой исследования является факультет иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета и НОУ «Открытый молодежный университет». В нашем исследовании принимало участие 128 человек, студентов, обучающихся по специальностям «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» и по направлению «Лингвистика» (бакалавриат).

Этапы исследования.

Первый этап: (2005-2006 гг.) поисково-аналитический - выбор темы исследования, анализ психолого-педагогической и методологической литературы, формулировка гипотезы исследования, определение объекта, предмета, цели и задач исследования.

Второй этап: экспериментальный (2007–2011 гг.) Разработка экспериментальной программы образовательного сопровождения развития субъектной позиции обучающихся, выделение и формулирование качественных характеристик, описывающих уровни развития субъектной позиции как результата развития компетенций организации образовательной деятельности, разработка и обоснование инструментов диагностики, реализация экспериментальной программы.

Третий этап: обобщающий (2012-2013 гг.) Обработка полученных результатов и их интерпретация, формулировка выводов и оформление текста диссертационного исследования и автореферата.

Положения, выносимые на защиту:

1. Развитие субъектной позиции обучающихся является базовым показателем качества образовательного результата в контексте современных тенденций развития образования. Субъектная позиция как показатель качества современного образовательного результата проявляется в способности студентов инициировать и организовывать деятельность разного уровня сложности.

2. Развитие субъектной позиции студентов возможно в условиях организации образовательного сопровождения данного процесса. Условием организации образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов является разработка программы, основанной на использовании метода проектов и включающей разные этапы организации образовательной деятельности. Формой организации деятельности на первом этапе является учебный проект, в рамках которого студенты разрабатывают и реализуют разные способы работы с учебным материалом. Формой организации деятельности на втором этапе является образовательный проект, в рамках которого студенты разрабатывают и реализуют способы организации и оценки обучения иностранному языку. На третьем этапе деятельность студентов заключается в разработке и реализации проекта педагогической практики как формы организации образовательной деятельности.

3. Результатами реализации программы образовательного сопровождения являются разные уровни развития субъектной позиции студентов: «исполнитель действий» в учебном проекте, «разработчик содержания деятельности» в образовательном проекте и «организатор деятельности» в проекте педагогической практики. Уровни развития субъектной позиции определяются на основании анализа мотивационно-ценностного, волевого, деятельностного и рефлексивного компонентов деятельности.

4. Показателями качества данных компонентов деятельности являются характеристики разных уровней развития субъектной позиции студентов: инициативы, компетенций самостоятельного целеполагания и планирования, стремления к саморазвитию, самореализации, эксперименту и творчеству в

мотивационно-ценностном компоненте деятельности; умений без давления извне реализовывать собственные цели, компетенций, дающих возможность эффективно и мотивированно действовать при наличии препятствий и помех и отвечающих за осуществление самоконтроля за деятельностью и своим состоянием в волевом компоненте деятельности; компетенций, позволяющих от воспроизведения порядка действий в похожей ситуации перейти к активной ориентировке в ситуации, управлению деятельностью и осознанию личной значимости результата как фактора, определяющего заинтересованность в организации эффективной и интенсивной деятельности по его достижению в деятельностном компоненте и компетенций, основанных на рефлексии опыта деятельности в учебном проекте, образовательной деятельности в образовательном проекте и интеграции опыта использования метода проектов в общую картину личности по результатам реализации проекта педагогической практики в рефлексивном компоненте деятельности.

5. Эффективность образовательного сопровождения развития субъектной позиции обучающихся подтверждена положительной динамикой развития субъектной позиции участников экспериментальной программы по сравнению с результатами контрольных групп. Развитие субъектной позиции уровней «разработчик содержания деятельности» и «организатор деятельности» не происходит в образовательном процессе в условиях отсутствия организации образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов при реализации традиционных форм обучения.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается анализом отечественных и зарубежных психолого-педагогических и методических исследований по теме диссертации, применением методов исследования, адекватным его целям и задачам, логикой построения экспериментальной работы по организации образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов в процессе обучения иностранному языку, подтверждением гипотезы исследования полученными в ходе проведенной экспериментальной работы результатами.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась на базе факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (г. Томск) в процессе практической деятельности в курсах «Практика устной и письменной речи», «Немецкий язык как второй иностранный» и «Частная методика преподавания иностранного языка». Результаты исследования обсуждались на международных научно-практических конференциях и методических семинарах на факультете иностранных языков и факультете психологии НИ ТГУ, таких как: XVII Республиканская научно-практическая конференции «Актуальные вопросы германской филологии и методики преподавания иностранных языков», Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина, Международная научно-практическая конференция Междисциплинарные подходы к исследованию индивидуальных различий в обучении, НИ ТГУ, г. Томск, V Сибирский психологический форум «Антропологическая психология в XXI веке: Проблемы и перспективы», НИ ТГУ, г. Томск, Международная научная конференция «Язык и культура», НИ ТГУ, г. Томск и др. Основные положения исследования отражены в 12 публикациях автора, в том числе в 3 публикациях в журналах, рекомендуемых ВАК.

Структура исследования. Диссертационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы (321 источников, из них 89 зарубежных) и приложений. Текст работы содержит таблицы и рисунки.

ГЛАВА 1. Содержание и проблема развития субъектной позиции как образовательного результата

1.1. Характеристики содержания образовательных результатов в контексте современных тенденций в образовании

Образование рассматривается сегодня как сфера инновационного развития и социального реформирования. Одной из причин сложившейся ситуации стали изменившиеся общественные условия и, как следствие этого, иные требования к качеству образовательного результата выпускника высшего образовательного учреждения, который должен найти свое место в глобализированном, поликультурном и ориентированном на различные ценности обществе. В последнюю треть 20 века в мировой практике осуществлялись широкомасштабные образовательные реформы, обусловленные происходящими в обществе изменениями, в том числе:

- демократизацией: общедоступностью высшего образования, созданием системы непрерывного образования;
- интернационализацией: академической мобильностью учащихся и преподавателей, международным признанием документов об образовании, ученых степеней и званий;
- превращением образования в ключевой компонент комплекса мер по поддержке развития научно-технического прогресса, экономического роста и обеспечения занятости населения;
- повышением темпа общественных перемен;
- изменяющимися представлениями о человеке;
- трансформацией содержания, методов, ценностей, целей образования. Отходя от традиционной школы, процесс учения становится более творческим, личностно-ориентированным, широкое распространение и внедрение получают новые образовательные и информационные технологии;

- коммуникацией педагога и учащегося, ставших соучастниками единого образовательного процесса;

- диверсификацией: многовариантной по содержанию, методам, формам, срокам и траекториям, личностно-ориентированной системой разноуровневых учебных заведений. [135, с.7]

Одной из основных тенденций развития мирового сообщества является стремление к демократизации. В области образования это находит свое выражение в стремлении к общедоступности высшего образования, к созданию системы непрерывного образования. Разработкой основ демократизации образования занимаются многие современные исследователи. В качестве основных принципов демократизации образования выделяют принципы равных возможностей, сотрудничества, многообразия и открытости [149].

Образование выступает открытой, самоорганизующейся системой, построенной на принципах сотрудничества ее участников, многообразной по форме и содержанию и предоставляющей равные шансы всем ее участникам. Любой член общества должен иметь возможность получить доступ к системе образовательных ресурсов, стать ее равноправным участником, вступить в отношения сотрудничества с другими учащимися, преподавателями, администрацией. Он должен выбрать из альтернативно предложенных образовательных программ содержание, формы и способы обучения, которые помогут ему получить индивидуальный образовательный результат, отвечающий его потребностям, способностям и планам на будущее.

Следующая тенденция развития общества касается его интернационализации, создания общего экономического пространства, международного рынка труда. Это требует достижения высокого уровня мобильности как обучающихся, так и выпускников учебных заведений, специалистов практически любой сферы деятельности. Современное общество предлагает широкие возможности выбора учебного заведения, будущей специальности и места работы. Молодой специалист не обязан ограничиваться рамками одного города или государства. В свою очередь, это становится возможным, если выполняется ряд условий:

существует единая система признания документов об образовании и единая система оценки и признания качества образовательных результатов выпускников образовательных заведений в разных странах.

В сентябре 2003 года Россия официально присоединилась к Болонскому процессу, цель которого заключается в сближении, обновлении и объединении образовательных систем ведущих стран Европы в единое образовательное пространство. Такой подход к образованию ведет к необходимости серьезной переоценки целей, содержания и качества получаемого молодыми европейцами образования. Новый подход к образованию базируется на требованиях, выдвигаемых необходимостью формирования единого общеевропейского рынка труда, что, в свою очередь, диктуется целями объединения Европы в единое целое с целью расширения пространства для развития, профессионального роста и мобильности.

Единый рынок труда требует выработки механизмов сравнения образовательных уровней и квалификаций выпускников вузов различных европейских стран. Реализация этого подхода призвана обеспечить создание условий конкурентоспособности выпускников вузов на общеевропейском рынке труда, гарантировать им равные шансы при трудоустройстве и возможности профессионального роста, не зависимо от того, в какой стране они получили высшее образование.

Таким образом, от конкурентоспособности выпускников российских вузов на общеевропейском рынке труда делается напрямую зависимым и критерий оценки качества получаемого образования.

Результатом принятых в ходе обсуждения соглашений стало определение следующих направлений развития:

- Принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней;
- Принятие системы, основанной на двух циклах обучения: достепенной и послестепенной (undergraduate & graduate studies);
- Учреждение системы кредитов, обеспечивающих перезачетную и накопительную функции;

- Содействие мобильности - устранение препятствий свободному передвижению студентов, преподавателей, исследователей и управленцев;
- Содействие Европейскому подходу к высшему образованию, развитию учебных модулей, курсов и программ, ведущих к совместному признанию степеней;
- Содействие в организации обучения в течение всей жизни (lifelong learning) [100].

Все это накладывает свой отпечаток на идеальный образ образовательного результата 21 века. Сопоставимость результатов образования, их прозрачность и утверждение системы кредитов (зачетных единиц) должно способствовать реализации принципа мобильности учащихся и повысить их конкурентоспособность на общеевропейском рынке труда. Принцип мобильности и глобализации в современном обществе требует такого подхода к определению результатов образования, который позволил бы учащимся из разных стран и учебных заведений быть адекватно и объективно оцененными на основе универсальных характеристик, описывающих полученный ими образовательный результат на любом этапе обучения. Такими универсальными характеристиками могут стать зачетные единицы, описывающие, по замыслу авторов проекта, трудозатраты учащихся по достижению определенных образовательных результатов. С другой стороны этой же цели служит компетентностный характер описания образовательных результатов по окончании освоения определенного модуля или учебного курса.

Для этого учебным учреждениям предлагается переработать образовательные программы и построить свою деятельность таким образом, чтобы содержание образовательного процесса было изначально направлено не на получение знаний, навыков и умений, а на формирование определенных компетенций. Ответственность за развитие необходимых компетенций делится между различными учебными курсами или модулями, и измеряться и фиксироваться они должны по окончании каждого отдельного этапа обучения, как количественно (в

виде набранных кредитов), так и качественно (описательно при помощи сформированных компетенций).

На основании проведенного анализа можно заключить, что наиболее значимыми требованиями к образовательному результату, основанными на общеевропейских тенденциях развития образования являются следующие:

1. Возможность их объективного оценивания вне зависимости от страны или учебного учреждения как количественно, так и качественно;
2. Компетентностный характер фиксации целей и результатов освоения определенного образовательного модуля или курса;
3. Принятие идеи непрерывности образования, и как следствие, важность формирования и развития соответствующих компетенций и качеств личности в образовательном процессе.

Кроме того, образование рассматривается сегодня как ключевой компонент комплекса мер по поддержке развития научно-технического прогресса, экономического роста и обеспечения занятости населения. Отвечая на такую постановку вопроса, рынок труда определяет требования к выпускнику, выполняя которые он может претендовать на то, чтобы способствовать развитию экономики, науки и техники в стране.

Рынок труда ставит перед выпускниками, педагогами, администрацией, разработчиками программ и стандартов определенные требования к качеству образования. Дж. Равен в своей книге «Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация» [168, с.84] приводит далеко не полный список ответов на вопрос, какие качества нужны для выполнения предлагаемой молодым людям работы. В этот список вошли такие качества, как способность работать самостоятельно, без постоянного руководства, способность брать на себя ответственность по собственной инициативе, способность проявлять инициативу, не спрашивая других, следует ли это делать, готовность замечать проблемы и искать пути их решения, умение анализировать новые ситуации и применять для анализа уже имеющиеся знания, способность уживаться с другими, способность осваивать новое знание по собственной инициативе, умение принимать решения

на основе здравых суждений - т.е. не располагая всем необходимым материалом и не имея возможности обработать информацию математически.

Немаловажное значение для рассмотрения актуальной ситуации имеет скорость происходящих в России и в мире перемен. Анализ материалов, посвященных оценке основных достижений конца 20 века и перспективах развития российского образования в 21 веке, позволяет констатировать резкое повышение темпов общественных перемен, т.е. «ускорение исторического времени», как фактор, оказывающий значительное влияние на развитие образования [135, с.42]. С этой точки зрения, знания, приобретенные за время обучения в вузе, могут практически обесцениться к моменту окончания вузовского этапа обучения и вступления в профессиональную деятельность. Способность самостоятельно и по своей инициативе ориентироваться в изменяющейся обстановке и использовать новые знания и информацию требует определенного уровня развития компетенций, связанных с поиском, получением, обработкой, критическим осмыслением и использованием разного рода информации.

В своей статье «Профессия и компетентность» в сборнике «Развитие компетенций в профессиональном образовании» Дитер Мюнх приводит цитату из книги «Прекрасный новый профессиональный мир»: «Радуйся - твои знания устарели, и никто не может тебе сказать, чему ты должен научиться, чтобы быть востребованным в будущем» [290, с. 203]. Зарубежные исследователи отмечают, что особую актуальность и значимость эта тема приобретает в свете происходящих общественных изменений [284].

В результате плюрализации, ухода от традиций и индивидуализации, потери многих ценностных и поведенческих образцов индивидуальное планирование своей жизни, своей биографии сопряжено с высокой степенью неуверенности, отсутствием ориентиров и наличием парадоксов. В этой ситуации очень сложно предсказать будущие требования к знаниям, умениям и мотивационным ориентирам. В связи с этим можно говорить о том, что школа, высшая школа и образование взрослых должны так организовать образовательный процесс, чтобы облегчить его для учащихся с точки зрения мотивации и процессуально.

Существенным для сегодняшнего понимания самоопределяемого образования является изменяющееся представление о человеке. В психологии наблюдается четкий отказ от пассивной, управляемой извне и обращение к активно-рефлексивной, управляемой изнутри модели поведения. [284, с.11-12] Таким образом, 21 век, век информации и информационных ресурсов, призван стать веком человеческих ресурсов и интеллектуального потенциала. А одним из шагов к раскрытию этого личностного, индивидуального потенциала должно стать изменение содержания образования.

Человек рассматривается сегодня как открытая саморазвивающаяся система, в которой ценно и имеет значение, в том числе для организации образовательного процесса, все - его предыдущий опыт, его способности, склонности и возможности, его личные цели, мотивы и ценности. Система образования отказывается от подхода к учащемуся как к некому усредненному ученику, подлежащему обучению со стороны педагога. Основным становится раскрытие его личного потенциала, активная помощь в достижении личных целей, в нахождении своего места в обществе. Идеи «обучения и воспитания» сменяются идеей «развития человеческого потенциала», а развитие человеческого потенциала основывается на развитии возможностей человека, таких как рефлексия и понимание, техника действий и коммуникаций, возможность интерпретации и мышления, целеполагание и социально-культурная персонификация, способность самоорганизации и организации знаниевых систем [164].

В соответствии с этим изменяется процесс коммуникации педагога и учащегося, ставших соучастниками единого образовательного процесса. В Германии большая реформа образования происходила уже в 1965-75 годы. Старая концепция гласила:

- учитель учит, ученики обучаются;
- учитель знает все, ученики не знают ничего;
- учитель думает, об учениках думают;
- учитель говорит, ученики слушают;

- учитель воспитывает, ученики воспитываются;
- учитель выбирает и реализует свой выбор, ученики соглашаются;
- учитель производит действия, ученики получают иллюзию действия, наблюдая за действиями учителя;
- учитель выбирает учебный план, а ученики приспосабливаются к нему;
- учитель смешивает авторитет знания со своим собственным профессиональным авторитетом, который вступает в противоречие со свободой учеников;
- учитель является субъектом образования, в то время как ученики остаются его объектами [317, с.15].

Исследование показало, что в российском образовании наблюдается процесс изменения подхода к роли учащегося и педагога в образовательном процессе. В современном информационном обществе учитель не претендует на роль единовластного владельца информации и доступа к информационным ресурсам по определенному учебному предмету. Уменьшается его роль и как транслятора информации («учитель говорит, ученики слушают»). Последние исследования в области психологии, педагогики и дидактики обращают наше внимание на необходимость как можно более полного учета и активного использования в образовательном процессе уже имеющихся «общих» знаний учащихся по предмету, их личного и социального опыта и интеграции новых знаний в их индивидуальную картину мира.

Как указывает И.Л. Бим [23, с.13], в конце 80-90-х годов в связи с провозглашением принципов демократизации, гуманизации и гуманитаризации образования произошла замена единой унитарной школы, ориентированной на среднего ученика, на многообразную, вариативную школу. В ней ученик перестал рассматриваться как объект воздействия со стороны учителя, а обрел статус субъекта учебно-воспитательного процесса наряду с ним. Таким образом, по ее словам, был провозглашен личностно-ориентированный, деятельностный подход к обучению, «педагогика сотрудничества». При становлении субъектно-субъектных позиций меняется представление о содержании образования. На

первый план выдвигается личность учащегося, его внутренние, присущие только ему, характеристики, его развитие и активная деятельность.

Само понятие деятельности в образовании начинает складываться в трудах советских ученых, таких как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, и предполагает принципиально иной подход нежели «учитель производит действия, ученики получают иллюзию действия, наблюдая за действиями учителя». Важной является активная позиция учащегося по отношению к совершаемой им индивидуальной либо коллективной, умственной либо физической деятельности. Деятельность понимается не как автоматическое выполнение какого-либо заданного учителем действия, а как сложный процесс, включающий в себя постановку и осознание цели, выбор методов и средств ее достижения, реализацию замысла, фиксацию результата, проведение контрольных процедур и оценку результата.

Кроме того, современные требования к результату образованию, необходимость формирования ответственной, инициативной, творческой личности, способной действовать самостоятельно в обрушивающемся на нее ежедневно потоке информации и непрерывно изменяющихся условиях, вступают в противоречие с позицией, когда право выбора на протяжении всего образовательного процесса остается прерогативой учителя.

Можно сделать вывод, что такая характеристика учебного процесса как «учитель думает, об учениках думают» не позволяет достичь современных результатов образования. Под последними понимается «индивидуальный конструкт мыслительных, эмоциональных, деятельностных и волевых структур на основании опыта, который индивид получил из взаимодействия с самим собой, другими людьми, обстоятельствами, ситуациями или предметами из его окружения» [317, с.18]. В рамках данного движения педагоги и исследователи как в России, так и в Европе, настаивают на смене образовательной парадигмы от главенствующей до недавнего времени объективной дидактики в сторону новой субъективной образовательной культуры, которая бы принимала как несомненную данность многообразие мыслительных, жизненных,

образовательных и ценностных форм. Признавая субъективность каждого конкретного учащегося, все менее возможным становится взгляд на образование как выполнение заданных извне учебных планов [там же, с.20].

Результатами и издержками подхода к образованию с позиций заданности - государственными стандартами, образовательными программами, учебными планами - становятся пассивность, отсутствие мотивации и потребительское отношение к образовательному процессу, «формальный подход к учебе, ориентация на оценки, поиск обходных путей». [55, с.88].

Таким образом, большое внимание уделяется сегодня пониманию целей и качества образования, воплощенного и измеряемого качеством образовательного результата. Исследователи по разному подходят к этому вопросу, выделяя ключевые моменты, имеющие, по их мнению, первостепенное значение для организации современного образовательного процесса и определения характеристик образовательного результата.

По мнению А.В. Дорофеева [72, с.31], цель образования носит трехкомпонентный характер: в профессиональной области - это профессиональная компетентность, в общественной жизни - успешная социализация личности, в личностной сфере - осознание собственной самооценности, проявление рефлексии и активность в целеполагании и в деятельности в целом, самоидентификация.

О.Е.Лебедев [122, с.78] предлагает понимать под качеством образования «совокупность образовательных результатов, обеспечивающих возможность самостоятельного решения обучаемыми важных для них проблем, для достижения которых требуется такое время, которое позволяет им заниматься и другими видами деятельности». Он выделяет следующие цели образования, соответствующие целевым ориентациям новых образовательных стандартов:

- Самореализация личности в условиях перехода к информационному демократическому обществу с рыночной экономикой;
- Развитие личностных качеств учащихся, имеющих особо важное значение для самореализации личности в новых общественных условиях, таких как

обучаемость, конструктивность, коммуникативность, толерантность, ответственность, принципиальность;

- Развитие у учащихся способности к самостоятельному решению проблем и формирование на этой основе практического опыта, необходимого для развития личностных качеств, имеющих особо важное значение для самореализации личности в новых общественных условиях [122, с.78-79].

Другие исследователи рассматривают образовательную деятельность как процесс, связанный с развитием индивида, в течение которого он пытается обеспечить свою идентичность. Индивид приспосабливается к культуре и раскрывает свою личность. В результате этого возникают индивидуальные биографии. Образование в таком смысле может существовать только в современных обществах, в которых изначально не определено социальное положение и биография каждого отдельного человека [261, с. 34-35]. Образование заключается в формировании и развитии компетенций, необходимых для понимания проблем, определения собственной позиции, в принятии соответствующих решений, эффективной деятельности. Центральная проблема образования, перспектива раскрытия личности, связана с проблемой достижения суверенитета в жизни, т.е. с проблемой образовательных шансов внутри временных структур [там же, с. 35].

Обобщая вышеперечисленные цели, Е.Н Соловова [190, с.10] предлагает следующие задачи, на решение которых должно быть направлено современное образование:

Во-первых, это формирование готовности к решению различных проблем, как в академическом плане, так и в более широком контексте. Решение любой проблемы начинается с ее определения. До тех пор, пока проблема не сформулирована, не оформлена вербально, она словно и не существует. Сформулировав проблему, определив ее суть, можно начать искать пути ее решения. Для того чтобы данное качество было сформировано, необходимо:

- сделать преподавание различных дисциплин более проблемно-ориентированным;

- шире использовать рефлексивный подход в обучении;
- стимулировать развитие у обучающихся умения не только отвечать на поставленные вопросы, но и формулировать свои собственные вопросы по курсу;
- усилить степень автономии учащихся;
- пересмотреть традиционные роли учителя и ученика.

Во-вторых - это развитие стремления учиться всю жизнь, обновляя и совершенствуя полученные знания, умения и навыки применительно к изменяющимся условиям; развитие способности получить дополнительное образование и изменить характер деятельности, если предыдущее образование оказывается временно либо частично невостребованным. Данное качество обеспечивает мобильность человека в обществе, может стать гарантом его успеха и социальной защищенности. При этом уже полученное образование должно подготовить человека к подобным изменениям, обеспечить сформированность необходимых обще-учебных умений и навыков, потребности в дальнейшем развитии [там же, с.10].

Вместе с тем идея непрерывности образования поддерживается в концепции общеевропейского стандарта образования. Зарубежные исследователи подчеркивают большое значение образования через всю жизнь и отмечают его особую значимость в «умении организовать собственное образование независимо от образовательных условий и концепций» [288, с.8]

Особое значение приобретают характеристики неформального обучения, способствующие тому, чтобы сделать процесс образования независимым от места и времени. Это происходит потому, что среднестатистическая биография на сегодняшний день включает в себя перерывы в образовании, новые начала, переориентацию, периоды безработицы, в том числе по семейным обстоятельствам, связанные с рождением и воспитанием ребенка и периоды, посвященные организации частной предпринимательской деятельности или повышению квалификации. Система образования должна способствовать тому, чтобы молодые люди могли активно продолжать индивидуальное развитие компетенций. Концепция профессионального образования должна сопровождать

их на этом пути и помогать по необходимости при раскрытии потенциала, при овладении индивидуальными стратегиями и в дальнейшей работе по созданию индивидуального профиля компетенций. Образование должно способствовать усилению чувства собственной ценности и стабильности, в том числе, и особенно, в ситуации кризиса.

Таким образом, концепция непрерывности в образовании должна быть поддержана усилением личной ответственности и самоорганизации в процессе образования, определением задач и согласованием общей стратегии, объединяющей различные компоненты образования. Это требует поддержки при документировании индивидуального развития компетенций, включая компетенции, полученные неформальным путем [290].

Все вышеперечисленные тенденции развития современного общества требуют создания общедоступной, многовариантной, личностно-ориентированной системы разноуровневых учебных заведений, благодаря которой учащийся имел бы возможность самостоятельно выстраивать свою образовательную траекторию, выбирая содержание, методы, формы, сроки обучения и выстраивая свою индивидуальную биографию.

Кроме того, современный рынок труда не требует большого количества специалистов с одинаковой квалификацией. Выпускники одного вуза сталкиваются по его окончанию с проблемой трудоустройства из-за того, что ежегодно из учебных заведений города выпускается несколько сотен специалистов одного профиля. В это время ценность современного специалиста для работодателя измеряется набором индивидуальных компетенций, умений и навыков, которые отличают его от коллег. В ситуации высокой степени автоматизации труда, когда компьютер и другая техника выполняют значительную часть операций, на первое место выходят дополнительные «ноу-хау», которые позволяют современному специалисту организовывать его деятельность особым, наиболее эффективным для него способом, привнести в эту деятельность новые, нестандартные решения. Высокая информатизация общества,

доступность информации для любого потребителя ставит на первое место умение нестандартным способом эту информацию использовать.

Обучающимся становится экономически выгодно самостоятельно найти сочетание и последовательность освоения образовательных курсов, которые обеспечили бы им развитие компетенций, относящихся к различным сферам деятельности, ставших образовательным результатом как формального, так и неформального образования.

Вышеперечисленные тенденции развития современного общества имеют решающее значение для определения качества образования как в России, так и в мире. Проведенный анализ позволяет выделить следующие направления развития образовательной системы:

- Индивидуализация процесса образования (обращение к индивидуальности каждого человека, в отличие от ориентации на «среднего ученика»);
- Смещение вектора содержания образования от сообщения знаний к овладению умениями их самостоятельного и автономного приобретения и использования, как то диктуют законы существования информационного общества;
- Переориентация целей образования от позиции «знаю что» к позиции «знаю как», т.е. выдвижение на первый план деятельностно-компетентностного компонента образовательного процесса;
- Закрепление за учащимся статуса субъекта образования, а за образовательной деятельностью характеристики «активная» и, в первую очередь, «самостоятельная»;
- Признание необходимости развития в образовательном процессе личностных качеств учащегося, составляющих его персональный ресурс для решения задач различного уровня сложности (от повседневных и профессиональных до задач, связанных с выбором своего пути, своих целей и средств их достижения);
- Развитие стремления к непрерывному образованию как предпосылки к самореализации личности в различных аспектах ее жизни.

Образовательный результат современного общества ориентирован на следующие характеристики:

1. Образовательный результат учащегося индивидуален, отличается от образовательного результата другого учащегося, в том числе, прошедшего формально схожий путь;
2. Образовательный результат не представляет собой полученные в ходе обучения знания, умения и навыки, а включает в себе умение эффективно использовать необходимые стратегии для их получения, что обеспечивает универсальность специалиста в долгосрочном периоде;
3. Образовательный результат выражается в компетентностном эквиваленте, ценность выпускника вуза определяется набором имеющихся у него компетенций;
4. Образовательный результат выражен в развитии субъектной позиции выпускника, что обеспечивает ему возможность активного участия в определении собственной судьбы, в том числе и профессиональной;
5. Образовательный результат современного специалиста определяется наличием у него определенных личностных качеств, обеспечивающих ему оптимальное функционирование в изменяющихся условиях современного мира - таких как инициативность, стрессоустойчивость, коммуникабельность, ответственность и т.д.
6. Образовательный результат выпускника вуза остается «открытым» для дальнейших изменений, его формирование не заканчивается с окончанием обучения в вузе. Большое значение имеет то, насколько его структура предполагает гибкость и возможность изменения за счет включения в себя новых элементов - знаний, компетенций, личностных качеств.

Проведенный анализ показывает, что основные тенденции развития общества напрямую связаны с изменением статуса учащегося в образовательном процессе, его роли в образовании, требований к нему и соответственно к организации образовательного процессу. Приобретая статус субъекта, учащийся должен овладеть умениями организовывать свое образование, независимо от

образовательных условий и концепций, нести личную ответственность и быть готовым самостоятельно продолжать индивидуальное развитие компетенций. Однако изменение его статуса требует наличия условий для развития качественных характеристик, свойственных субъекту образовательной деятельности. Необходимо исследовать характеристики субъектной позиции учащегося как образовательного результата, чтобы иметь возможность судить об изменении статуса учащегося в образовательном процессе.

1.2 Обоснование проблемы развития субъектной позиции как образовательного результата

Современные исследования субъектной позиции учащегося в образовании ведутся в контексте психолого-педагогической проблематики. В психологии исследователи продолжают изучение категории «субъект», основываясь на идеях, заложенных в трудах С.Л. Рубинштейна и А.В. Брушлинского [12, 81, 179, 181, 211, 22, 199, 99]. Особое внимание уделяется определению понятий «субъект» и «субъектность» [228, 116, 191, 193, 230] и выделению характеристик субъектности [105, 73, 148, 155, 168, 110, 201, 229 и др.]. Ряд исследований посвящены уровням и этапам развития субъектности [82, 155, 197] и вопросам развития субъекта деятельности и субъектной позиции учащегося в образовании [19, 21, 144, 176, 192, 228].

В психологической литературе можно встретить два понятия - «субъект» и «субъектность». Изначально понятие «субъект» было введено в обиход в немецкой классической философии, где оно было связано с «эволюционным представлением о его появлении и трансформациях в ходе развития материи, когда субъект активен и пристрастен по отношению к объекту» [148]. Такое разграничение субъекта и объекта легло и в основу отечественной психологии. Характерными особенностями субъекта является его «собственная активность по отношению к самому себе, к среде, к другим субъектам и способность переживать внешние и внутренние воздействия и изменения своего состояния» [там же].

В отечественной литературе за этим понятием закрепляются такие характеристики, как активность, инициативность, автономность, управление своей деятельностью и системность [154, 105, 178].

Е.П. Крищенко сводит основные положения психологии субъекта к следующему: «субъект – это человек на высшем уровне своей активности, целостности (системности) и автономности. На этом уровне человек предельно проявляет свои индивидуальные особенности. Человек не рождается субъектом, а становится им в процессе деятельности». Исследователь определяет субъект как «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» [116, с.284].

Для нашего исследования особое значение имеет такое понятие, как «субъектность». Оно используется в психологии для обозначения «способности человека быть субъектом той или иной деятельности и в том числе своей жизни (жизнедеятельности)» [110, с.210] и позволяет описать некоторые субъектные свойства личности. Субъектность понимается как особое свойство человека, которое характеризует его способность к организации и осуществлению какой-либо деятельности [110], способность сознательно инициировать данную деятельность, преодолевать внешние и внутренние противоречия (противодействия), препятствующие ее успешной реализации и, соответственно, получению максимально высоких результатов [221, с. 177]. Данное свойство обуславливает способность человека 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 свои цели, изменять себя и окружающую среду; готовность нести ответственность [191, с.374], способность, обеспечивающая человеку возможность осуществлять самоуправление в социальном контексте

своего бытия [228, с.183], способность к самостоятельному житнетворчеству, способность производить изменения в мире и в самом себе» [193, с.349]. Субъектность обеспечивает человеку возможность проявления своей индивидуальности [221, с.177].

В контексте проблемы развития субъектной позиции важным является то, что субъектность рассматривается как системное качество личности, состоящее из целого ряда характеристик и способностей [7, 221, 193] и начинает проявляться на определенном уровне развития человека, а не является его врожденным свойством [193, 82, 154]. Проведенный анализ литературы показал, что уровень развития субъектности находится в прямой зависимости от активности и самостоятельности человека [221, 199] и от самого вида и формы его деятельности [155, с.305; 110, с.209]. В систему деятельности субъекта входят установки и мотивы, которыми он руководствуется, цели и ценности, на которые направлена эта деятельность, его отношения (к обществу в целом и общностям, к которым он принадлежит, к труду, людям, самому себе) [6, с.242]. Все это обуславливает наличие особой субъектной позиции человека, которая определяет ее отношение к миру, к самому себе, своей деятельности и взаимоотношениям с другими людьми [191, с.347], окружающей действительностью, отражает направленность и устремление личности на реализацию жизненных задач [6, с.242], и в которой проявляется и реализуется его субъектность. Кроме того, способность становиться субъектом помогает человеку достигать высшего уровня творчества и оригинальности в различных видах человеческой деятельности [22, с.59]. Большое значение для развития субъектности имеет опыт организации и реализации деятельности, «опыт инициативных выборов и поступков, восхождение к самостоянию» [144, с.300].

В данном исследовании мы понимаем под субъектом, согласно проведенному анализу, человека на высоком уровне его развития, для которого характерны определенные качества, позволяющие ему инициировать и осуществлять различные виды деятельности и проявлять себя как индивидуальность и личность.

А под понятием субъектность - основополагающую систему качеств, которые делают человека субъектом.

Проанализировав работы, посвященные определению качеств, делающих человека субъектом, мы пришли к следующим выводам - характеристики человека как субъекта связаны и раскрываются в реализуемой им деятельности, в его отношении к данной деятельности. Кроме того, они связаны с различными видами и формами осуществляемой деятельности и их можно описать при помощи качественных показателей.

На первом месте среди других характеристик большинством исследователей выделяется активность субъекта [148, 154, 105]. Это качество позволяет ему инициировать деятельность, создавать и контролировать условия ее протекания и преодолевать возникающие препятствия. Кроме того, в качестве существенных характеристик субъекта выделяются ответственность, креативность, целеполагание, рефлексивность, саморегуляция, самоконтроль, самооценка, инициативность, обусловленность внутренней мотивацией, целенаправленность, регулятивность, автономность, самостоятельность, внутренний локус контроля, временная организация деятельности, сознательность, независимость выбора, 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» [168, с.158].

Для нашего исследования актуальны положения субъектно-деятельностного подхода, в котором качества человека как субъекта проявляются в различных видах его деятельности, что определяет взаимосвязь этих двух понятий. Это дает нам возможность проанализировать развитие субъектной позиции путем наблюдения за внешними признаками деятельности, где «содержание, цель, мотив, действия макро-, мезо-, микроуровня; критерии успеха и неудачи; границы деятельности связаны с внутренними признаками, с логикой развития психологии ее субъекта» [201, с.121].

По словам А.К. Осницкого, изучение человека как субъекта деятельности основывается на положении, «что именно в деятельности и через деятельность преимущественно происходит доступное пониманию самого человека овладение средствами управления собственными усилиями и предметной действительностью» [154, с.143].

В литературе отмечается, что развитие субъектной позиции происходит только в процессе организации своей деятельности, а уровень ее развития обусловлен уровнем развития определенных качеств человека, которые обеспечивает ему возможность осознанно осуществлять деятельность, определяемую его внутренними мотивами и потребностями [221, 144, 167]. Это приводит к саморазвитию, повышению уровня самоорганизации, самостоятельности и автономности в процессе осуществления различных видов человеческой деятельности [167, с.157], а человек начинает выступать как организатор деятельности, меняющий действительность благодаря своим собственным возможностям и ресурсам [148, с.138].

Таким образом, большинство исследователей сходятся в мысли о том, что субъектная позиция напрямую связана и проявляется в деятельности, т.е. невозможно определить ее в отрыве от деятельности, ее можно диагностировать только в процессе ее организации, осуществления и осмысления.

Отдельно следует отметить в логике данного диссертационного исследования взаимосвязь развития субъектной позиции со способностью проектировать свою деятельность и изменять таким образом свою реальность, познавать и продуктивно преобразовывать предметную действительность (в том числе и собственную психику), проектировать свою жизнедеятельность, жизненный путь [199, с.162], проектировать и выстраивать свою деятельность по своему замыслу [154, с.140].

Проективная деятельность противопоставляется деятельности реактивной и выделяется как особый вид человеческой активности и отличается тем самым от поведения, например, животных [там же]. Для этого она должна стать осознанной,

целенаправленной, рефлексивной и обладать другими характеристиками, позволяющими определять ее замысел и ход реализации.

Развитие субъектности в образовательном процессе происходит поступательно, при этом возможным становится выделение некоторых уровней или стадий развития и определенных позиций, имеющих характеристики, которые можно описать при помощи качественных показателей на основе анализа характеристик осуществляемой деятельности. В основу классификации В.И. Панова, например, легли такие характеристики деятельности, как ее продуктивность и способ осуществления контроля. При этом он выделяет 6 стадий становления субъектности [155, с.305]:

- 1) стадия развития субъекта восприятия;
- 2) стадия развития субъекта репродуктивного воспроизведения, субъекта подражания;
- 3) стадия развития субъекта произвольного выполнения действия при внешнем контроле со стороны другого, чаще – педагога;
- 4) стадия развития субъекта произвольного выполнения действия при внутреннем контроле;
- 5) стадия развития субъекта экстерииоризации контроля, т.е. субъекта экспертной оценки правильности выполнения требуемого действия другими индивидами;
- 6) стадия творчества, когда освоенное действие-образец используется в качестве субъективного средства для творческого самовыражения.

На 1 этапе, по его словам, у учащегося должна развиваться способность к восприятию и формированию образа, т.е. позиция наблюдателя; на 2 этапе - способность к повторению действия-образца посредством его репродуктивного воспроизведения «по образцу», когда необходимость контроля за правильностью его выполнения еще отсутствует, т.е. позиция подмастерья; на 3 этапе формируется способность к целенаправленному, произвольному выполнению действия-образца при внешнем контроле за правильностью выполнения со стороны другого, т.е. позиция ученика; на 4 этапе основное внимание уделяется

способности к целенаправленному, произвольному выполнению действия-образца, опосредуемому уже освоенной (интериоризованной) регуляторной функцией контроля, что характерно для позиции мастера; на 5 этапе должна развиваться способность к целенаправленному контролю за правильностью выполнения действия-образца, но уже другим человеком, когда итоговый продукт предшествующих этапов становления субъектности становится субъективным средством для оценки другого (экстериоризируется вовне), т.е. позиция эксперта; на 6 этапе формируется способность к использованию способов деятельности, сформированных на предыдущих этапах становления субъектности, в качестве средства для создания новых способов деятельности и творческого самовыражения – креативная позиция. Переход от одного уровня развития субъектности к более высокому осуществляется за счет формирования образа будущего результата, осознания своих возможностей для управления процессом деятельности, которая становится более осознанной и обоснованной.

Другой исследователь, А.В. Жилинская, придерживается мнения, что основой для становления субъекта деятельности является способность к постановке целей. Целеполагание является, по ее словам, «формой работы с будущим. Возможность достижения цели зависит от умения человека перевести ее в последовательность задач». [82.,с. 84] Автором выделены уровни развития целеполагания и описан механизм перехода субъекта с одного уровня на другой - более высокий. Таким образом, она выделяет несколько уровней развития субъектности:

Нулевой уровень: недеятельностное отношение к ситуации – образ будущего результата не сформирован, субъект относится к ситуации как единственно возможной, полностью заданной извне, неподвластной личному влиянию. Переход субъекта с нулевого уровня на более высокий возможен благодаря преодолению им недеятельностного отношения к ситуации, которому способствует обнаружение разных вариантов развития ситуации, возможности субъекта изменить сложившееся положение. Одной из предпосылок перехода может послужить неудовлетворенность субъекта сложившейся ситуацией. Появлению деятельностного отношения может способствовать опыт

преобразующего действия и постановка перед субъектом задачи управления тем процессом, который он считал естественнопротекающим, обнаружение им средств управления. Постановка данной задачи может осуществляться в рамках совместной деятельности.

Низкий уровень: образ будущего результата базируется на неосознанных основаниях. Переход субъекта с низкого на более высокий уровень требует обоснования образа будущего результата: зачем субъект хочет достигать именно этого результата? Какие культурные нормы и ценности в нем воплощены? Этот переход требует от субъекта умения предложить вариант(ы) ответа на вопрос о возможных основаниях действия, а не просто отказаться от действия, признав их отсутствие. Опорой для предложения оснований действия могут стать культурные образцы.

Средний уровень: образ будущего результата построен на осознанных основаниях, но не выделены параметры ситуации, преобразование которых позволяет достигнуть желаемого результата. Переход со среднего на высокий уровень развития связан с получением субъектом более полного и реалистичного представления о своих возможностях, об устройстве ситуации и деятельности, что становится основой для выделения адекватного предмета преобразования. Данный переход может быть осуществлен в рамках совместной деятельности. Коллективное обсуждение проблемы и предлагаемых действий по ее решению, с одной стороны, анализ и преодоление трудностей при разработке и реализации замысла, с другой стороны, способствуют переходу субъекта от предложения случайных действий к выдвижению обоснованных предположений о предмете преобразования, в основании которых лежит знание о деятельности и ситуации.

Высокий уровень: образ будущего результата построен на осознанных основаниях, выделены параметры ситуации, преобразование которых позволяет достигнуть желаемого результата [82, с.85-86].

Автор делает вывод о том, что «целеполагание предполагает построение субъектом образа будущего результата действия с опорой на нормы деятельности или ценности, которые он считает необходимым воплотить в жизнь; выдвижение

и проверку предположения о предмете, изменение которого в настоящем позволит достигнуть нужный результат в будущем» [там же, с.86].

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 самому себе [21].

В этом контексте и должна формироваться субъектная позиция учащегося, как инициатора своей жизни, своих поступков, своих устремлений. Этот процесс занимает достаточно длительный период времени, и в ситуации дефицита оснований для его организации можно говорить о том, что субъектная позиция учащегося является несформированной и не соответствует современным требованиям, предъявляемым к специалисту.

Становление субъектной позиции студентов и формированию личности учащегося как субъекта образовательной деятельности в процессе их профессионального развития является, по мнению современных исследователей и практиков образования одной из приоритетных задач современного образования [19, с.234; 168, с.157; 191, с.349]. Особую роль в этом процессе ряд ученых отводит образовательным технологиям, направленным на формирование и развитие метапредметных компетенций, внедрению в образовательный процесс в вузе моделей обучения субъектно-развивающего характера и создание программ психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса вуза [19, с.234; 191, с.349]. Такие технологии и программы призваны обеспечить вовлеченность студентов в образовательный процесс, помочь сформировать у них деятельностное и рефлексивное отношение к процессу обучения и внутреннюю мотивацию [19, с.235]. Кроме того, они являются способом развития особой субъектной позиции учащегося в деятельности, что качественно должно поменять его отношение к образовательной деятельности в сторону ее активной и самостоятельной организации. Важным фактором развития субъектной позиции

учащегося является в этой связи его позиция в деятельности. А это, в свою очередь, напрямую зависит от качества деятельности, в которой он может выступать как субъект. Поэтому требуется в первую очередь создать в вузе условия, обеспечивающие качественное развитие деятельностной составляющей образовательного процесса.

В качестве средств развития субъектной позиции студентов предлагается использование в образовательном процессе активных методов обучения [127]; проблемных методов и форм (исследовательских, поисковых); методов, стимулирующих общение обучающихся, креативность, рефлексивность, автономную, преобразующую деятельность (дискуссия, метод проектов, презентация, проблемные задания и ситуации, ролевая игра) [93].

Положительное влияние на развитие субъектной позиции оказывают, по мнению ряда исследователей, создание профессионально-творческой среды, оказание педагогической поддержки и реализация таких механизмов формирования субъектной позиции специалиста как рефлексия, установка и интернализация [25], включение студентов в волонтерскую деятельность [28].

Другие исследователи рекомендуют вести формирование профессионально-субъектной позиции студентов педвуза в процессе подготовки и реализации педагогической практики [52]. В качестве средств развития субъектной позиции и оценки уровня ее сформированности предлагается использование метода портфолио [52, 93].

По мнению других авторов, развитие субъектной позиции студентов ведется через овладение логикой целеполагания в образовательной системе, осмысление и овладение опытом согласования деятельности с целями, принятыми на основе свободы выбора, развитие опыта моделирования и создания реальных образовательных систем и развитие педагогической рефлексии [68].

Кроме того, развитие субъектной позиции студентов в образовательном процессе рассматривается в процессе определения и решения самими студентами усложняющихся образовательных задач с опорой на собственные образовательные потребности и предполагает разнообразные пути и варианты их

решения [57]. Другие авторы выдвигают положения о необходимости стимулирования проявлений субъектной позиции студентов специальными организационно-управленческими средствами, обеспечивающие возможность включения студентов в решение организационных и управленческих задач в различных сферах образовательной деятельности вуза [98].

На сегодняшний день принято, что вуз в основном готовит к получению знаний или компетенций по отношению к учебному предмету. При этом слабо выраженными или не развитыми 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 и потому тоже ответственные за качество своей подготовки, не проявляют качества активного субъекта в своей образовательной деятельности [174].

На практике отмечается ориентация учащихся на репродуктивные способы решения ставящихся перед ними задач, невысокий уровень мотивации, в основном внешней, не достаточная готовность самостоятельно организовать и изменять процесс обучения. Кроме того, учащиеся не участвуют в процессе определения содержания и управления своей образовательной деятельностью и не владеют достаточным для этого инструментарием.

Низкое значение студентами придается планированию деятельности и ее самостоятельной организации [193]. Поэтому одной из основных задач современного образования становится, по мнению ряда исследователей, «расширение субъектных функций обучающихся, позволяющих им осознанно выбирать путь собственного личностного и профессионального развития» [230, с.369].

Данная идея зафиксирована и в новом ФГОС ВПО: «Вуз обязан обеспечить обучающимся реальную возможность участвовать в формировании своей

программы обучения, включая возможную разработку индивидуальных образовательных программ» [209].

Ряд исследователей [21, 25] подчеркивает, как уже говорилось выше, что на современном рынке труда требуется такой уровень подготовки специалиста, при котором студент обязательно является субъектом своего образования, четко осознающим его задачи, цели, заинтересованным в получении качественного образования, осознанно выбравшим данную профессию, стремящимся достичь вершин профессионализма, готовым и способным заниматься самосовершенствованием. Для развития субъектной позиции необходимо создать в вузе такие условия деятельности, при которых учащийся имел бы возможность выступать со своей инициативой, определять свои цели, планировать и управлять своей деятельностью, быть активным «созидателем», субъектом деятельности, а не объектом, на который направлено воздействие извне, со стороны педагога, родителей и администрации. Только пройдя школу деятельности по отношению к объективной реальности, к обстоятельствам и различным ситуациям, можно сформировать особое отношение к себе, как к субъекту, личности, способной изменять, формировать, оказывать влияние на внешний вещественный и социальный мир.

По мнению ряда теоретиков и практиков образования, условиями, делающими возможным переход к новой образовательной культуре, должно стать не введение новых учебных дисциплин, дифференцированно ставящих своей целью формирование и развитие требуемых компетенций. Авторы предлагают 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 исследователи 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. Рассматривая результат образовательного процесса с позиций достижения определенного уровня профессионализма, Н.В. Козлова [103] предлагает особое внимание уделить формированию и развитию общих «инвариант профессионализма», не зависящих от профессиональной специфики осуществляемой деятельности и являющимися характеристиками учащегося как субъекта образования. Факторами, оказывающими значительное влияние на реализацию субъектной позиции учащегося через построение своей деятельности, являются следующие:

- развитая антиципация, проявляющаяся в умении точно, «далеко» и надежно прогнозировать, предвосхищать развитие ситуаций, возникающих в процессе выполнения деятельности;
- высокий уровень саморегуляции, проявляющийся в умении управлять своим состоянием, высокая работоспособность, стрессоустойчивость, постоянная готовность к экстренным действиям, способность мобилизовать свои ресурсы в необходимый момент;
- умение принимать решения, в том числе – смелость в принятии решений, их надежность, своевременность и точность, нестандартность и эффективность;
- креативность, которая проявляется не только в высоком творческом потенциале, но и специальных умениях творчески решать и ставить задачи, связанные с выполняемой деятельностью;
- высокая и адекватная мотивация достижений [там же, с.63].

Все это характеризует наличие у учащегося определенной позиции, готовность и способность ощущать и проявлять себя субъектом деятельности, нести ответственность за свои действия и принимать их значение для становления себя как личности, как профессионала в своей области. Достижение этой цели предполагает комплексное рассмотрение возможностей тех профессионально-ориентированных курсов, который входят в состав образовательной программы.

Исследование показало, что процесс обучения в вузе не оставляет места для самостоятельного планирования содержания и форм деятельности самими учащимися, основные моменты их действий определяются без участия с их

стороны стандартами, планами, администрацией факультета, преподавателями. А с выполнением каких-либо профессиональных задач они не редко в первый раз сталкиваются, только приступая к производственно-педагогической практике, причем приступая к ней, как считают сами учащиеся, недостаточно подготовленными.

Данная проблема характерна не только для российской образовательной действительности. Исследование показало, что в ФРГ, по опросам, проведенным в 2008-2009 гг., 70% опрошенных оценили подготовленность учащихся к профессиональной жизни как неудовлетворительную. В то же время было высказано мнение, что школы и другие учреждения «имеют достаточно времени для развития базовых компетенций и установок к профессиональному образованию и профессии» [253].

Чтобы обосновать наличие дефицита сформированности субъектной позиции учащихся вуза на базе ФИЯ ТГУ было проведено анкетирование, в котором в общем с 2009 по 2012 год приняли участие около 50 выпускников по специальностям «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» и «Перевод и переводоведение». Анкетирование было проведено после окончания прохождения производственно-педагогической практики, в процессе которой учащиеся были поставлены в условия, приближенные к условиям их будущей профессиональной деятельности.

В основу анкеты (см. Приложение 1) легли общие инварианты профессионализма и признаки субъектности, описанные Н.В. Козловой [103, с.70]. Впоследствии данные признаки рассматривались нами как основные показатели уровней сформированности субъектной позиции для организации экспериментальной работы:

1. Активная ориентировка (в новой ситуации, новом материале и т.д.), предполагающая умение выделять присущие определенной профессиональной или образовательной ситуации совокупность условий и задач, круг участников совместной деятельности, приемы анализа осуществляемой деятельности;

2. Осознание как умение видеть и называть компоненты осуществляемой деятельности (задачи, условия, средства, результат);
3. Инициатива, самостоятельное целеполагание, планирование, предвосхищение, что позволяет без давления извне реализовывать собственные цели, используя собственные возможности и мобилизуя собственные ресурсы, несмотря на наличие препятствий и помех;
4. Стремление к саморазвитию, к самореализации, саморегуляции (самоконтролю, самокоррекции), постановка возрастающих по сложности задач, умение преднамеренно строить и преобразовывать свое поведение с учетом условий осуществляемой деятельности;
5. Включенность в деятельность, интенсивность прилагаемых усилий;
6. Осознанное устранение противоречий собственного развития, обеспечение баланса между сторонами развития, характеризующее отношение к своему прошлому опыту;
7. Постоянная готовность к саморазвитию и самообновлению, к выходу за свои пределы, интеграция своего профессионального пути, упорядочивание опыта, умение видеть перспективы в профессиональном становлении.

Пятикурсникам было предложено оценить уровень сформированности у них следующих качеств и компетенций (по 5-ти бальной системе) и проанализировать те факторы, которые повлияли на их способность выполнять профессиональную деятельность. Дополнительно перед ними были поставлены следующие вопросы:

- Считаете ли Вы, что вышеперечисленные качества, компетенции должны формироваться и развиваться **в вузе**?
- Считаете ли Вы, что за период Вашего обучения **в вузе** развитию вышеперечисленных качеств и компетенций уделялось достаточно внимания?

Отвечая на вопросы о возможности и необходимости формирования и развития определенных личностных характеристик и профессиональных компетенций, только один человек однозначно ответил, что вышеперечисленные качества должны формироваться в вузе и их развитию уделяется достаточное внимание. Около 60% опрошенных ответили, что данные качества должны формироваться и

развиваться студентом самостоятельно, хотя около 30% допустили, что происходить это должно, в том числе, и в рамках образовательного процесса. 85% участников анкетирования ответили, что в вузе этому аспекту не уделяется достаточно внимания, некоторые придерживаются мнения, что это является невозможным в существующей системе образования.

Таким образом, мы делаем вывод о том, что на сегодняшний день сложно говорить о том, что в вузе повсеместно созданы все условия, определяющие субъектную позицию студента и позволяющие ему оказывать влияние на свою образовательную деятельность, в том числе в процессе разработки проекта производственно-педагогической практики.

Студенты не участвуют в планировании своей образовательной деятельности, их потребности не достаточно учитываются, что приводит к формальному неприятию такого вида работы, выраженному в недовольстве временем проведения и характером организации. Таких проблем, по нашему мнению, в реальном образовательном процессе можно избежать, если с самого начала направить его на формирование и развитие субъектной позиции учащихся, если учить их самостоятельно выстраивать свою образовательную траекторию, самостоятельно и инициативно организовывать работу, не ожидая, когда кто-то решит за них, сколько и какие виды работы необходимы, чтобы они стали успешными специалистами, реализовавшимися в профессиональной сфере и ответственно подходящими к собственной жизни в целом.

Таким образом, проведенное исследование и изучение практики обучения в вузе показали, что развитие субъектной позиции учащегося не является особым предметом организации образовательной деятельности, тогда как само понятие субъектности предполагает, что человек может сам инициировать, организовывать и контролировать свою деятельность, в том числе и образовательную. Это становится возможным только в том случае, если человек имеет возможность проявить себя субъектом деятельности, владеет технологиями, способами ее организации, знаком с этапами ее планирования и реализации, средствами и методами и умеет осуществлять контроль и оценку и, в

случае необходимости, корректировку своих действий в соответствии с поставленной целью.

Поэтому мы говорим о том, что изменения в системе образования в первую очередь должны затронуть методы и технологии обучения, на которые ложится задача формирования практических навыков самообразования, планирования собственной деятельности по достижению результатов, рефлексии и т.д. Необходимо предоставить учащимся возможность активно влиять на сам процесс своего образования, выбирать, восполнять свои образовательные дефициты, выстраивать свою индивидуальную траекторию по приобретению и развитию необходимых знаний и компетенций и осознанно нести ответственность за результаты своих действий.

В этой связи особую актуальность приобретает вопрос о разработке и внедрении в образовательную практику технологий, позволяющих эффективно восполнить этот дефицит, определяющий содержание и качество результатов современного образования. Кроме того, поиск и выбор образовательных технологий, направленных на решение поставленной педагогической задачи, следует вести в логике реализации современных подходов к образованию. И хотя развитие субъектной позиции учащихся не рассматривается в данных подходах как особый образовательный результат, признаки ее развития зафиксированы на сегодняшний день в личностно-ориентированном и компетентностном подходах к образованию.

Данные подходы сформировались в России под влиянием происходящих и мировом сообществе изменений и отражают требования, предъявляемые к современной образовательной системе. Сам подход определяется определенной центральной идеей, концепцией и базируется на одной или нескольких основных для него категориях.

Традиционно при анализе образовательного процесса категория «подход» рассматривалась с позиции обучающего, т.е. учителя, преподавателя. В этом контексте личностно-ориентированный подход к обучению, сформулированный в середине 90-х годов, разрабатывался преимущественно как субъективно-

ориентированное управление учителем, преподавателем учебной деятельностью ее субъекта - ученика, студента - в решении им специально организованных педагогом учебных задач разной сложности и проблематики, развивающих не только предметную и коммуникативную компетентность, но и его самого как личность [90, с.22].

Такая постановка вопроса напрямую связана с результатами многолетних исследований, показавших необходимость учета в процессе обучения целого ряда антропологических индивидуально-психологических характеристик обучающегося: мотивации, адаптации, способностей, коммуникативности, уровня притязаний, самооценки, когнитивного стиля и т.п.

Личностно-ориентированный подход к образованию означает, что в центре учебного процесса находится учащийся, и создаются наиболее эффективные условия для раскрытия и развития его личности, для педагогической коррекции. Такой подход в свое время противопоставлялся традиционному авторитарному подходу к обучению и воспитанию, который предполагал неуклонное поддержание авторитета учителя как главного организатора, стимулятора и контролера в учебном процессе.

Переход к постиндустриальному, информационному обществу обусловил необходимость развития личности учащегося, его способностей, позволяющих ему не просто усваивать накопленные в ходе человеческой истории знания, а эффективно функционировать в сообществе, где мировое знание непрерывно расширяется и приобретает все больший объем. Необходимыми предпосылками для результативности обучения становятся гибкость при определении целей, учет личностных интересов учащихся, их индивидуальных способностей [23, с.13].

Личностно-ориентированный подход в своем антропологическом компоненте означает, что в центре обучения находится сам обучающийся - его мотивы, цели, неповторимый психологический склад. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений, педагог определяет учебную цель занятий и формирует, направляет и корректирует весь образовательный процесс в целях развития его личности. Такая постановка вопроса применительно к обучению

означает, что все методические решения (организация учебного материала, используемые приемы, способы, подбор упражнений) преломляются через призму личности обучаемого: его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей. Личностно-ориентированный подход, предполагая направленность самого процесса обучения как организацию и управление деятельностью обучающегося, означает переориентацию общего процесса на постановку и решение им самим конкретных задач - познавательных, исследовательских, преобразующих, проективных и т.д.

Основной акцент в данном подходе делается на активность самого ученика, его готовность к образовательной деятельности, к решению проблемных задач за счет равнопартнерских, доверительных субъект-субъектных отношений с педагогом, формирование процессов саморегуляции и самооценивания.

Личностно-ориентированный подход наряду с уникальностью личности учащегося подразумевает уникальность его образовательного результата. Многие исследователи подчеркивают, что человек является существом уникальным: по своей природе, по уровню своего развития, присущим ему склонностям, способностям, потребностям; отличным от других людей в эмоциональном, духовном, физическом, интеллектуальном плане. Следовательно, многие стандарты, рассчитанные на «среднего члена общества», оказываются неэффективными и реформа образования призвана в том числе устранить этот недостаток [227, с. 55].

Современные зарубежные исследователи образования отмечают «радикальную субъективацию обучения» [237, с. 197]. Учащийся самостоятельно должен планировать и придавать целостность своему образованию. Образование, таким образом, выходит за рамки развития профессиональных, предметных, методических и других компетенций. Оно должно помочь осознать важность и помочь реализовать индивидуальное личностно-ориентированное значение образования [там же, с.205].

Актуальными в данном контексте становятся умение, способность и готовность учиться. Одной из приоритетных задач учебного заведения является организация

такого образовательного процесса, чтобы его выпускники могли не только успешно и эффективно трудиться по специальности, но и при необходимости освоить самостоятельно новые знания, новую специальность. Это означает, что университет должен вооружить выпускника набором инструментов и компетенций, которые позволили бы ему вступить в самостоятельную жизнь, где дальнейшее его развитие зависит только от него самого. Важным аспектом образования становится создание устойчивой внутренней мотивации к саморазвитию и самореализации, в том числе в профессиональной сфере, что должно служить цели обеспечения высокого уровня жизни, удовлетворенности собой, своей профессиональной и иной деятельностью, а для общества – стать гарантом устойчивого прогрессивного развития.

В решении этих задач личностно-ориентированный подход опирается на антропологические основания в педагогике, на совокупность знаний о человеке, о человеческом потенциале. Данный подход к образовательному процессу предполагает его ориентацию на саму природу человека, его чувства, мотивы, побуждения, потребности, интересы и склонности. С этой точки зрения большое значение в педагогике высшей школы получает изучение характеристик человеческой личности, которые оказывают влияние на образовательный процесс. Процесс образования не будет успешным и эффективным, если он будет идти в разрез с внутренними процессами, свойственными человеческой личности, не будет опираться на ее характерные особенности, динамику ее развития, ее восприятие действительности и т.д.

Развитие субъектности учащегося начинает рассматриваться в личностно-ориентированном подходе как один из образовательных результатов и средство развития его личности в целом. А.А. Плигин [160] указывает на то, что происходит это через «овладение средствами познания мира и самого себя, инициативное и экологичное их преобразование». Основами развития субъектности, заложенными еще в трудах С.Л. Рубинштейна, должны стать, по его мнению, способности человека к саморегуляции и саморазвитию, овладению своими особыми природными качествами и их развитием в деятельности,

авторское отношение к своей жизни, способность выбирать свой жизненный путь и управлять им, постепенно обретая позицию «хозяина своей жизни». Развитие навыков самопознания, саморегуляции, саморазвития, самоидентификации и самореализации в первую очередь происходит за счет развития компетенций управления собственной деятельностью, через формирование рефлексии и управленческих умений [160].

За понятием «субъект» в личностно-ориентированном подходе закрепляются, таким образом, такие характеристики как активная позиция учащегося по отношению к осуществляемой им деятельности и его взаимоотношениями с другими участниками образовательного процесса, самостоятельность, внутренняя мотивация к саморазвитию и самореализации, саморегуляция, рефлексия и направленность на планирование и управление деятельностью. Развитие потенциала обучающегося в логике личностно-ориентированного подхода предполагает, таким образом, субъективацию обучения, его направленность на формирование уникального, индивидуального результата, на такую организацию образовательной деятельности, в которой учащиеся самостоятельно планировали бы свое образование, ориентируясь на свои потребности, склонности, мотивы, жизненную позицию и восприятие действительности. Это предполагает развитие субъект-субъектных отношений с педагогом, включенность учащегося в систему отношений, где он выступал бы в роли активного субъекта. Постановка в центр образовательного процесса личности учащегося и акцент на ее развитии, дает основания полагать, что развитие субъектной позиции учащегося отвечает целям и задачам личностно-ориентированного подхода к образованию.

Открытым остается в данном контексте вопрос о фиксации индивидуальных образовательных результатов учащихся, проявляющихся в деятельности и свидетельствующих о развитии их личности и способностей. Для обеспечения сравнимости образовательных результатов учащихся не только по России, но и по всей Европе, в современной системе образования происходит переориентация от знаниецентричной к компетентностной модели образования.

Фиксация в образовании компетентностного подхода предполагает переосмысление всей системы. Целью образования в условиях современного информационного поликультурного мира становится комплексное формирование соответствующего уровня компетенций, которые являются не только целью, но и средством эффективного развития личности. В «Концепции модернизации содержания общего образования на период до 2010 года» сформулирована новая цель профессионального образования в России: «Подготовка квалифицированного работника соответствующего профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего профессией и ориентирующегося в смежных отраслях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребности личности в получении соответствующего образования» [122, с. 54].

Данный подход рассматривается на сегодняшний день как средство модернизации образования, переориентации его содержания на достижение определенного, заданного современными общественными условиями уровня развития личности учащегося, выраженного в таком центральном понятии как «компетенция». Компетенции призваны объединить знаниевую и навыковую составляющие образования. Не предполагая полного отказа от получения знаний, умений, навыков (которые в традиционном образовании декларировались как цель и ценность образования), компетенции ориентированы на живое, жизненное знание не догм, а актуального положения вещей, гибкое и ориентированное на будущее.

Компетенции как основная категория данного подхода и единица измерения способности и готовности к выполнению какой-либо деятельности определяют умения учащегося эффективно действовать для решения разного рода профессиональных и других личностно-значимых задач. Компетенции рассматриваются как интегративные качества человека, описывающие его опыт

самостоятельной деятельности и личной ответственности и обеспечивающие способность человека к осуществлению того или иного вида деятельности.

Компетенции как единицы фиксации образовательных результатов призваны решать следующие проблемы:

- Они являются отражением социального заказа на подготовленность выпускника к осуществлению деятельности, в том числе профессиональной, к решению различных задач;
- Они задают минимальный опыт предметной деятельности учащегося;
- Позволяют связать теоретические знания с их практическим использованием для решения конкретных задач;
- Представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащегося. [214, с. 63]

Кроме того, во многих исследовательских работах [91, 164, 173, 5, 111] процессы модернизации образования, перехода к компетентностной модели продолжают рассматриваться в рамках деятельностного подхода, сформировавшегося еще в 80-ых годах в трудах таких авторов как А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, И. Ломпшер, А.К. Маркова. Это обусловлено во многом самой деятельностной природой происхождения, генетической связью компетентности и деятельности [1, с. 182]. Процесс формирования и развития компетенций следует рассматривать в логике деятельности, т.е. как процесс управляемый, имеющий свои закономерности, этапы, условия протекания, результаты. Немаловажным является и тот факт, что в деятельности реализуются субъект-субъектные отношения, являющиеся важным фактором, определяющим процесс формирования компетенций. Учащийся рассматривается именно как субъект деятельности, решающий свои задачи в определенных условиях, ситуациях и сферах деятельности. В рамках такого подхода под решением задач понимаются действия, производимые человеком, который стратегически использует свои специфические компетенции для достижения определенного результата. Таким образом, деятельностные основания компетентностного подхода к определению содержания образования позволяют учитывать весь диапазон характеристик

человека как субъекта деятельности, все его эмоциональные, волевые, когнитивные ресурсы. В своей деятельностной составляющей именно личность в ее деятельности рассматривается как «механизм формирования и развития человека» [125, с. 68], его личностных характеристик, компетенций, которые позволяют ему использовать уже сложившийся опыт для решения новых задач.

Компетентностный подход в образовании предполагает переориентацию на организацию определенного рода деятельности учащегося, направленной на достижение им необходимого уровня владения базовыми и профессиональными компетенциями как основным образовательным результатом. В свою очередь, формирование и развитие компетенций учащегося обусловлено существующей потребностью общества в компетентном специалисте. А значит и потребностью выпускника вуза в достижении определенного уровня владения необходимыми компетенциями. Эту потребность можно рассматривать как «исходящее от субъекта требование восполнения недостатка в чем-либо, что жизненно важно для самого субъекта». А ответом на возникшую потребность и является деятельность [142, с.161], что еще раз подчеркивает обусловленность формирования компетенций выполняемой учащимся деятельностью.

Анализ зарубежной методической литературы позволяет сделать вывод о том, что компетенции развиваются в результате использования определенных организационных форм и учебных методов. Изолированная передача, как при изучении правил, не представляется возможной. Они развиваются по большей части неосознанно во время обучения, работы, совместной деятельности [244, с. 55]. Компетенции формируются и развиваются исключительно в процессе деятельности, их нельзя преподавать теоретически, вне ситуации включенности учащегося в процесс деятельности. Компетенции приобретаются с опытом, который является результатом эффективного осуществления деятельности в различных ситуациях [1, с. 182].

С другой стороны, развитие субъектной позиции учащегося напрямую связано с его деятельностью. Так, по словам Ю.А.Артемьевой, «человек не рождается субъектом, а становится им в процессе деятельности, общения и других видов

активности» [11, с. 121]. Субъектная позиция проявляется и формируется именно в деятельности, при обсуждении событий, решении проблем [15], а компетентностный подход позволяет осуществить интеграцию знаний, умений и навыков в систему качеств личности [112].

С позиций деятельностных оснований компетентностного подхода субъектная позиция - это активная, созидательная позиция человека по отношению к деятельности, к окружающей действительности, к самому себе. Она включает в себя все стратегии, необходимые человеку для эффективного существования и успешной деятельности, в том числе и образовательной, такие как, осуществление рефлексии по отношению к своей деятельности, своему состоянию, своим потребностям; определение образа цели, имеющихся ресурсов и дефицитов; построение плана деятельности по ее достижению, который включал бы в себя все необходимые задачи и этапы, определял бы временные рамки и т.д. Все это напрямую связано с самой природой деятельности, что позволяет нам говорить о том, что субъектная позиция формируется, опираясь на деятельностные основания компетентностного подхода. Переориентация на развитие компетенций определяет, таким образом, содержание образования и образовательных результатов. Развитие компетенций рассматривается в логике развития деятельности, как процесс управляемый, имеющий свои этапы, условия и результаты, и предполагающий установление субъект-субъектных отношений в результате совместных действий учащегося и педагога. Поскольку компетенции понимаются как единицы измерения способности и готовности к выполнению деятельности, а субъектная позиция учащегося выражается, в свою очередь, через способность инициировать и выполнять определенные уровни деятельности, то деятельностная составляющая объединяет эти два понятия. Это создает предпосылки к тому, чтобы определять уровень развития субъектной позиции через набор компетенций, формирующихся и развивающихся в образовательном процессе, и дает возможность качественного описания характеристик образовательного результата, т.е. развития субъектной позиции учащегося через развитие его компетенций.

1.3 Использование метода проектов для организации образовательного сопровождения развития субъектной позиции обучающихся

Как показало исследование, развитие субъектной позиции обучающихся происходит только в деятельности, через развитие их способности инициировать, организовывать и контролировать качественно различные виды деятельности. Поэтому особый интерес для данного исследования представляют образовательные технологии, которые ориентированы на самостоятельное планирование содержания и форм деятельности в образовательном процессе и не привязаны к определенному предметному содержанию, а реализуют надпредметный, междисциплинарный компонент образовательной деятельности в целом.

Исследования возможностей метода проектов в университетском образовании показывают необходимость учить студентов вузов не только индивидуальным компетентностям, но и таким видам деятельности, как программирование, мониторинг, экспертиза и - не в последнюю очередь - проектирование [136, с.5]. Интерес к изучению и применению именно метода проектов в высшей и средней школе обусловлен, по мнению ряда исследователей, двумя мотивами. Во-первых, это поиск методов, позволяющий представить процесс образования как преимущественно организацию самостоятельной работы студентов и, во-вторых, стремление рассматривать образование более широко, чем простую «передачу известного содержания знаний» [там же, с.3].

Составители сборника «Метод проектов в университетском образовании» [136] ссылаются на работы Джона Равенна, который говорил о необходимости формирования в образовательном процессе «компетентностей высшего уровня» - умения проявлять инициативу, брать на себя ответственность, убеждать коллег и аргументировать свою позицию, проявлять волевые усилия при достижении долгосрочных целей, правильно относиться к трудностям, проблемам, незнанию, работать в команде, искать и использовать информацию, публично представлять

результаты своей работы и т. д. Особый интерес проектирование представляет, по их мнению, при работе именно с междисциплинарным содержанием, «адекватным и аналогичным зачастую тематике реальных проблем социальной и профессиональной жизни». В методе проектов проявляется 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» [там же, с.8-9].

Таким образом, можно выделить «следующее поколение образовательных технологий деятельностно-ценностного типа, которые разрабатываются на базе проектной деятельности студентов по выделению и решению реальных общественных проблем, но выстраиваются с учетом задачи передачи опыта проектной и изыскательной работы от одного поколения студентов другому» [там же, с.9].

Метод проектов получил свое развитие в Европе в 17-18 веках и первоначально использовался в образовании архитекторов и строительных инженеров, чтобы помочь учащимся во время учебы научиться думать и действовать самостоятельно и применять полученные на лекциях теоретические знания на практике. В школу метод проектов впервые попал в США, когда американские педагоги открыли для себя общеобразовательную ценность этого технического метода. В скором времени метод проектов потерял свою первоначальную связь с техническими специальностями и стал использоваться по отношению к нетехническим предметам. Большой вклад в развитие метода проектов внес Дж. Дьюи, рассматривая его как один из специфических методов практического решения проблем. Ученик Дж. Дьюи, американский педагог В.Х. Килпатрик, считал, что основу образования, начиная со школы, должна составлять опытная деятельность ребенка, связанная с окружающей его реальностью и основанная на его интересах [114, с.197].

Изначально при использовании метода проектов в Америке выделялись три принципа организации деятельности: ориентация на учеников, ориентация на реальность, ориентация на продукт [151, с.15].

Для того, чтобы сузить понимание этого метода Вильям Килпатрик выделил 4 типа проекта. В первом типе проекта, учащиеся получают, по его мнению, опыт, в котором целью является делать, достигать, выполнять что-то конкретное, идею или представление воплощать в определенной форме. Второй тип проекта опирается на целенаправленное использование опыта. Третий тип касается решения проблем, собственного опыта, целью которого является вскрытие интеллектуальных трудностей и замешательств и их продуктивная обработка. Четвертый тип проекта касается приобретения знаний и навыков, или опыта, в котором личность продвигает вперед свой собственный процесс обучения до определенной точки [там же, с.16-17].

Впоследствии исследователи рассматривают метод проектов как особый путь, не привязанный институционально к школе или вузу, а раскрывающий широкие возможности для профессионального повышения квалификации и любой другой работы с молодежью и взрослыми, т.е. везде там, где речь идет об образовании, повышении уровня образования или самообразовании. Образование становится центральным понятием в методе проектов, но не то образование, где все определяют учебные планы и содержание, методы и формы занятий установлены раз и навсегда для всех учащихся без исключения и подлежат выполнению, как со стороны учащихся, так и преподавателей, методистов и директоров школ. В рамках этого метода образование рассматривается как процесс, когда заинтересованные стороны самостоятельно определяют свой путь, сами создают определенные учебные ситуации и выбирают пути действия в них.

В работах Карла Фрея под работой над проектом подразумевается следующее: заинтересованные в проектной работе лица – школьники, студенты, взрослые – создают рабочую группу и план занятий, основанный на их актуальных интересах, потребностях и склонностях. В его работах можно выделить 4

элемента, определяющие процесс разработки и реализации этого плана, и позволяющие превратить его в образовательную деятельность:

- ориентация на цель, когда участники вступают в диалог и полагаются на такие нормы и ценности как солидарность, автономность, ответственность и признание прав человека, чтобы создать комфортную и продуктивную атмосферу для работы над общей целью;
- интерактивность в предварительно обговоренных рамках, позволяющая участникам обсуждать между собой специфические цели, содержание, методы своего образовательного процесса, критерии и конкретные правила, по которым они планируют и осуществляют задуманный проект;
- «ситуативная дистанция», предполагающая, что участники проекта прерывают свою деятельность через определенные промежутки времени, чтобы поразмышлять над проделанным и обсудить возникшие сложности или проблемы;
- специфичная рефлексия, когда участники занимаются проектом на более высоком уровне. Этот уровень должно гарантировать понимание того, что проект выполняется, подчиняясь более высокой, образовательной цели, и создание учебных ситуаций это нечто большее, чем акт спонтанности и доброй воли [234, с.52-53]. Все это позволяет говорить о том, что образовательная деятельность не является «спонтанной импровизацией» или исключительной ориентацией на ученика, а требует соответствующего планирования и организации.

Изучение зарубежной методической литературы показало, что обучение в проекте рассматривается с двух сторон: С одной стороны, «это особая форма практической педагогической деятельности учащихся и учителей, в которой происходит развитие человека и мира». А с другой стороны, обучение в проекте - это «особая форма организации педагогической деятельности, а именно организация практического эксперимента с действительностью, имеющая своим предметом и целью развитие человека и мира» [там же, с.59]. Исследователями выделяются 2 уровня: содержательный и методический. На содержательном уровне проектное занятие – это занятие, на котором учитель и ученик совместно ищут решение для реальной проблемы, а на методическом - эксперимент с

действительностью, который должен иметь воспитательное значение для школы и общества при помощи практического педагогического действия. [там же, с.60]

В ФРГ метод проектов достаточно длительный период времени широко используется в высшем и особенно в профессиональном образовании. В том числе как одна из ведущих методик повышения квалификации метод проектов разрабатывается и используется в такой компании с мировым именем как Сименс. Результаты работы опубликованы в книге Райнера Борретти [245], где рассматривается методика использования метода проектов при повышении квалификации работников компании, в том числе и работа с индивидуальным образовательным профилем.

На сегодняшний день зарубежные исследователи данной области не сходятся в своей дискуссии по следующим вопросам:

- вопрос цели: от образования индивида (как у Карла Фрея) до изменения общественных отношений (Бернард Суин де Бутмар) и развития человека и мира в целом (Дагмар Хензель);

- вопрос содержания: у Фрея каждое событие жизни может стать предметом проекта, тогда как большинство исследователей выделяют в содержании проекта такие необходимые компоненты как знание и действие, мышление и деятельность;

- вопрос доли участия ученика: в то время как Фрей передает планирование хода работы и учебного плана учащимся, а педагогу отводит роль модератора и консультанта, другие ученые, как например Хензель настаивают на ответственности учителя, который должен гибко интегрировать идеи и предложения учащихся в общую структуру проекта.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить характеристики, присущие проектному обучению:

1. Проект это достаточно большая организационная форма, в которой учащиеся и преподаватели практически, конструктивно и по возможности самостоятельно работают над совместно выбранной задачей.

2. Обучения в проекте означает работу по решению какой-либо значимой задачи, за которую учащиеся самостоятельно несут ответственность – от планирования проекта до перепроверки достигнутого результата.

3. Решающее значение для проекта имеют 2 критерия: 1) самоопределение (ориентация на учащегося) и 2) практическая деятельность (ориентация на деятельность и продукт) учащихся.

4. Различают проекты в узком и широком смысле. Если мы говорим о проекте в узком смысле, то это означает любую практическую деятельность учащихся, предполагающую конструктивную работу над решением какой-либо проблемы, когда на основании имеющихся у них предварительных знаний решается какая-либо поставленная задача. О проекте в широком смысле речь идет, если мы имеем дело с достаточно объемной работой по решению определенной задачи, чей ход невозможно предусмотреть во всех частностях и для решения которой необходимо выполнение нескольких шагов.

В России метод проектов успешно и эффективно применяется при обучении различным предметам, в том числе и иностранным языкам. Метод проектов призван в первую очередь стимулировать интерес учащихся к решению определенных проблем, а «проектная деятельность, предусматривающая решение одной или целого ряда проблем, должна показать практическое применение полученных знаний» [162]. Метод проектов развивался и в советской педагогике, однако из-за узкой направленности на достижение исключительно общественно-полезного эффекта, не получил широкого распространения. Наибольшую популярность он приобрел в зарубежной школе как метод, позволяющий научить работать самостоятельно и приобрести опыт познавательной и учебной деятельности [108].

В последнее время метод проектов приобрел широкую популярность и в нашей стране. Однако некоторые исследователи [162] отмечают, что, несмотря на то, что часто приходится слышать о широком применении этого метода в практике обучения, не редко речь идет о работе над той или иной темой, о групповой работе, о проведении какого-либо внеклассного мероприятия.

Несомненной ценностью метода проектов является его направленность на результат. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Для достижения такого результата необходимо научить обучающихся самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи [162, с.36]. Основные требования, выдвигаемые к использованию метода проектов на уроке, заключаются в наличии значимой в исследовательском или творческом проблемы или задачи, практической, теоретической или познавательной значимости предполагаемых результатов, самостоятельной деятельности учащихся, структурировании содержательной части проекта и использовании исследовательских методов [там же, с.37-38].

А.В.Хуторской предъявляет к организации проекта следующие требования:

1. Проект разрабатывается по инициативе учащихся. Тема проекта для всего класса может быть одна, а пути его реализации в каждой группе — разные. Возможно одновременное выполнение учащимися разных проектов.
2. Проект является значимым для ближайшего и опосредованного окружения учащихся — одноклассников, родителей, знакомых.
3. Работа по проекту является исследовательской, моделирует работу в научной лаборатории или иной организации.
4. Проект педагогически значим, то есть учащиеся приобретают знания, строят отношения, овладевают необходимыми способами мышления и действия.
5. Проект заранее спланирован, сконструирован, но вместе с тем допускает гибкость и изменения в ходе выполнения.
6. Проект ориентирован на решение конкретной проблемы, его результат имеет потребителя. Цели проекта сужены до решаемой задачи.
7. Проект реалистичен, ориентирован на имеющиеся в распоряжении школы ресурсы [214, с.338].

Среди преимуществ использования метода проекта исследователи выделяют изменение роли учеников в сторону активного участия и осознанной ответственности [151], развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления [162], развитие самостоятельной творческой работы учащихся в составе рабочих групп [129], личностно-ориентированная направленность, возможность для каждого найти дело по своим интересам и возможностям [63] и развитие различных социальных умений, связанных с необходимостью научиться приемам самообучения, приобретения коммуникативных навыков, умений работать в командах, с актуальностью широких контактов, знакомством с разными точками зрения, развитием умений собирать информацию из разных источников, выдвигать гипотезы, искать решения и т.д. [38]. 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 [151], сложности совмещения с современными образовательными стандартами и программами [63].

1. Большинство исследователей, использующих метод проектов в практике обучения иностранным языкам [108, 161, 75, 162, 202, 198, 146, 113, 217] придерживаются мнения, что основными преимуществами его использования в средней и высшей школе являются следующие:

1. Возможность его использования в рамках любой лексической темы;
2. Повышение мотивации и интереса к изучению иностранного языка;
3. Возможность объединить знания учащихся из разных областей для решения одной проблемы и применить эти знания на практике;
4. Активная практика использования иностранного языка 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 изучаемым языком и языком как средством общения и межкультурного взаимодействия; коммуникация на иностранном языке 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 иностранного языка, на основе лингвистической, страноведческой, социокультурной компетенции, развитие различных навыков речевой деятельности (слушания, говорения, чтения и письма), возможность интегрировать в проектную деятельность специальные обучающие цели, произвольное запоминание лексического и грамматического материала;

9. Возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, рассуждать над возможными решениями;

10. Перенос акцента при изучении с выполнения различного вида упражнений на активную деятельность учащихся;

11. Развитие таких навыков и умений, как умение работать с информацией, искать нужную информацию на иностранном языке, умение работы с текстом, анализировать информацию, делать обобщения, выводы и т.п., умение работать с различным справочным материалом и коммуникативных умений - вести дискуссию, слушать собеседников, аргументировать и отстаивать свою точку зрения, лаконично излагать свою 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.

Исследователи отмечают, что использование метода проектов дает ученику возможность «почувствовать, что он выступает как индивидуальность, способная не только оценивать действительность, но и проектировать какие-то необходимые изменения для улучшения владения иностранным языком» [108, с.136]. В основном к методу проектов обращаются на этапе творческого применения языкового материала или как к методу организации исследовательской или творческой работы по какой-либо лексической теме. Как отмечает Н.А. Кочетурова [113], типичным является использование мини-проектов как одного из заданий аудиторного занятия или заключительного задания урока учебника. Подобные проекты призваны, по ее мнению, выполнять функцию коммуникативных заданий на трансфер, в которых знания, полученные в процессе изучения раздела или курса, применяются для выполнения учебно-коммуникативных или реально-коммуникативных задач.

Формы представления результата проектной работы разнообразны и зависят от уровня группы, однако нередко, особенно если группа не имеет опыта проектной деятельности, формы презентации продукта предлагаются педагогом и во многом определяют последующий ход работы. Это может быть проведение исследования и оформление реферата, презентация доклада, оформление коллажа, фотоальбома, книги, плакатов, стенгазет, запись интервью, съемка видеорепортажа, организация и проведение ролевых, деловых игр, конференций, дебатов, викторин, выставок, другие проекты, например, «Проект вечеринки», «Лучшая кулинарная книга», «Проект дома», «Город будущего», «Путеводитель по городу», «Лучшее бюро путешествий» и т.д. Однако метод проектов нередко понимается педагогами и учащимися как проведение и презентация работы

реферативного и исследовательского характера по тематике, связанной со страной изучаемого языка или с самим учащимся, например, «Проблемы подростков в стране изучаемого языка», «Знаменитые люди», «Вопросы образования», «Мое семейное древо» и т.п. Метод проектов часто понимается, таким образом, как педагогическая технология, ориентированная на применение уже имеющихся и приобретение новых знаний и реализация которого дает возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде [1, с.203].

В классификации проектов, направленных на изучение иностранных языков, выделяют исследовательские, творческие, ролевые или игровые, информационные, практико-ориентированные, международные проекты [162].

В последнее время все чаще говорят о телекоммуникационных или Интернет-проектах на уроках иностранного языка, таких как WWW-проект и e-mail-проект [161]. Однако понимание проектов такого вида часто ограничивается поиском информации в сети Интернет или обменом письмами на заданную тематику с учащимися школ или вузов-партнеров.

Особую актуальность на сегодняшний день имеют вопросы, связанные с реализацией профессионально-ориентированных проектов на иностранном языке. Как отмечает ряд исследователей, современный подход направлен на формирование у студентов способности к иноязычному общению в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления [137, с. 143]. Цели изучения иностранного языка, т.е. формирование иноязычной коммуникативной компетенции как компонента профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля, можно конкретизировать через следующие задачи:

1. Формирование соответствующих компетенций во всех видах иноязычной речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо), представляющих основу лингвистической компетенции.
2. Формирование общекультурных компетенций через знания о культуре страны изучаемого иностранного языка и развитие навыков и умений

использовать полученные представления и знания в непосредственном и опосредованном иноязычном общении.

3. Формирование профессиональной компетентности студентов средствами иностранного языка на основе моделирования профессионально-ориентированного содержания обучения с использованием метода проектов.

4. Формирование компетенций (лингвистической, социолингвистической, социокультурной, дискурсивной, стратегической), способствующих реализации иноязычного профессионального и делового общения через обучение иноязычному профессиональному дискурсу.

5. Формирование компетенций, способствующих развитию способности к самостоятельной деятельности по изучению иностранного языка.

6. Формирование положительного отношения (мотивации) к изучению иностранного языка за счет практического применения полученных знаний, навыков и умений [там же, с.145].

При использовании метода проектов создаются оптимальные условия для решения этих задач. Однако на сегодняшний день 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 предметом обсуждения при реализации метода проектов, т.е. проектирование рассматривается как средство работы с определенным материалом, средство достижения результата – создание определенного продукта, а не как содержание образования [1]. Оцениваются, сравниваются и анализируются именно видимые результаты процесса проектирования – продукты деятельности.

Для данного диссертационного исследования особый интерес представляет вопрос использования метода проектов для развития субъектной позиции обучающихся как базового показателя качества современных результатов образования через развитие компетенций организации образовательной

деятельности. Анализ практики организации образовательного процесса в вузе позволяет говорить о том, что учащиеся приступают к освоению содержания образования 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. В учебной деятельности выделяются мотивы и учебные задачи (мотивационно-ориентировочная сфера), учебные действия (операционная сфера) и действия контроля и оценки (контрольно-оценочная сфера).

Основной характеристикой учебной деятельности в отличие от образовательной является ее отношение к конкретному учебному предмету. Это деятельность по изучению материала, в результате которой формируются компетенции учебной деятельности.

В современной теории образования вопрос разграничения учебной и образовательной деятельности является одним из актуальных. Образовательная деятельность носит надпредметный характер, ее целью является не получение определенных «отраслевых» знаний, навыков, умений, формирование специальных компетенций (например, математической, лингво-страноведческой и др.), а формирование компетенций, связанных с умением осуществлять значимую для индивида деятельность. Ряд исследователей указывает на то, что, чтобы приступить к формированию компетенций учебные действия в первую очередь должны стать образовательными. [1, с.193] По определению П.Я. Гальперина «учебное действие рассматривается как редуцированное до исполнительского полное (практическое) человеческое действие. Оно направлено на предмет учения (деятельность внутри учебного предмета), но не влияет на него. Следовательно, оно направлено на самого действующего. Учась действовать, человек меняется сам, но не меняет предмета действия». [там же, с. 193]. Таким образом, обучающихся приобретает и закрепляет определенные навыки и умения репродуктивного характера, оставаясь при этом на уровне исполнителя задач.

Оставаясь в рамках учебной ситуации, выполняя лишь учебные действия, ученик не рискует собственным действием изменить ситуацию, остается

«безответственным» [там же], что автоматически означает невозможность формирования некоторых компетенций, как то, например, ряда социальных компетенций – самостоятельного принятия решений, осуществления ответственного выбора и др.

При определенном уровне формализации, в том числе со стороны преподавателя, в учебной деятельности учащегося могут отсутствовать необходимые этапы деятельности - от этапа целеполагания до соотнесения полученного результата с желаемым и предполагаемым.

Под образовательной деятельностью на сегодняшний день понимается деятельность учащегося и педагога, содержанием которой является организация образовательного процесса. Это деятельность совместная, направленная на достижение единой цели, осуществляемая в рамках субъект-субъектных отношений. Тогда как учащийся, выполняющий учебные действия, скорее является объектом действий педагога, его действий по организации, управлению, осуществлению контроля и корректировки учебного процесса.

В данном контексте Г.Н. Прокументова подчеркивает, что «образовательное действие принадлежит субъекту: его содержание, последовательность, процессуальность определяются самим субъектом изнутри». Учебная деятельность, в отличие от образовательной, «не определяется ее исполнителем: его границы, содержание, последовательность даются руководящим субъектом» [166].

В исследовании мы рассматриваем учебное действие как условие получения и развития определенных навыков и умений, процессуальных знаний, являющихся составной частью компетенций на уровне исполнения заданий, которые открывают возможность развивать компетенции более высокого уровня.

Проектирование достаточно долгий период времени рассматривается в рамках компетентностного подхода к образованию как средство формирования и развития компетенций. Этапы проектирования, такие как постановка цели, определение ряда задач, выбор методов и средств достижения цели, реализация плана действий, осуществление рефлексии и т.д., совпадают с этапами

осуществления любого другого вида деятельности. Это позволяет нам сделать вывод о том, что деятельностный характер данной технологии позволяет применять ее по отношению к различным видам деятельности в общем, будь то деятельность учебная или образовательная.

Проектирование, таким образом, можно рассматривать сегодня как ресурс, позволяющий управлять, контролировать и организовывать собственную деятельность в любой сфере жизни. Обучение проектированию осуществляется в процессе, где освоение его содержания становится особым направлением деятельности. Для этого необходимо создание условий организации образовательной деятельности и осознание участниками этого процесса своей особой роли в нем, зависящей от уровня сложности и автономности осуществляемой деятельности [1]. Таким образом, происходит осознание того, что обучающийся как субъект деятельности может сам влиять и видоизменять свою деятельность – учебную и образовательную.

Проектирование позволяет студентам ставить собственные цели, осуществлять свои замыслы, вкладывать в свою деятельность личностные смыслы, выявлять содержание совместной деятельности педагога и учащегося как субъектов деятельности. В результате проектирования деятельности происходит, таким образом, развитие субъектной позиции обучающегося, который становится способным осознавать себя, актуализировать свои желания, выявлять способности, возможности, перспективы своего развития и реализации своего потенциала. Кроме того, позиция обучающегося как субъекта деятельности предполагает способность осознано делать выбор, распоряжаться и управлять своей жизнью и осознавать и нести ответственность за самого себя, свой жизненный и профессиональный путь.

Важными условиями использования метода проектов в образовательном процессе являются активные действия самих обучающихся по освоению содержания деятельности на каждом этапе проектирования, их включенность в деятельность по целеполаганию, выбору оптимальных путей решения задач, осуществлению оценки и рефлексии и т.д. Результатом такой деятельности

становится не только видимый продукт, но и изменения самих субъектных характеристик участников этого процесса, приобретение и развитие новых качественных свойств – компетенций, и становление их как субъектов деятельности. Это 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 своей жизни.

Таким образом, проектирование можно рассматривать как средство изменения содержания деятельности в образовательном процессе и средство изменения качества результатов образования. Как показал проведенный анализ, образовательными результатами использования метода проектов является формирование и развитие проектных компетенций и развитие различных индивидуальных личностных характеристик учащихся. В то же время можно говорить о том, что развитие субъектной позиции студента не обсуждается на сегодняшний день как особый образовательный результат использования метода проектов для организации обучения в вузе. Тем не менее, направленность данной образовательной технологии на развитие деятельностной сферы учащегося посредством освоения различных типов деятельности и формирования определенных компетенций, позволяет сделать вывод о возможностях применения данного метода для организации образовательного сопровождения развития субъектной позиции обучающихся. В рамках этого процесса мы предполагаем использование программы образовательного сопровождения для перехода от учебной к образовательной деятельности, характеризующихся разной степенью самостоятельности, активности учащегося, включенности его в деятельность, в определение ее компонентов или собственно ее организацию и определяющих развитие различных качественных характеристик субъектной позиции студента вуза.

Выводы по 1 главе

В 1 главе был проведен анализ содержания образовательных результатов в контексте современных тенденций к образованию, рассмотрены признаки развития субъектной позиции в личностно-ориентированном и компетентностном подходах и раскрыто содержание проблемы развития субъектной позиции в образовании в целом. Нами было обоснована возможность использования метода проектов для организации образовательного сопровождения развития субъектной позиции обучающихся.

Было установлено, что требования к современному образованию и его результатам претерпели значительные изменения в соответствии с общими тенденциями развития общества, экономики и, как следствие, международного рынка труда. Большое влияние на систему образования оказали такие тенденции развития мирового сообщества, как его демократизация, интернационализация и информатизация. Особую роль сыграли изменившиеся представления о человеке, которые дали новый толчок к переосмыслению содержания, форм, методов и целей образования и роли педагога и учащегося в образовательном процессе. На передний план вышла необходимость принятия идеи непрерывности образования, индивидуального планировании образовательной деятельности современного специалиста и развития его «человеческого» потенциала.

Это предоставляет возможность сделать выводы о содержании требований, предъявляемых на сегодняшний день к результату образования, о его индивидуальности, деятельностной, компетентностной природе, открытости, о необходимости развития в процессе образования субъектной позиции учащегося, которая обеспечит ему возможность активного участия в решении различного рода образовательных, профессионально-ориентированных и личностных задач.

Признаки развития субъектной позиции учащегося были выявлены в содержании и результатах личностно-ориентированного и компетентностного подходов в образовании. Было установлено, что развитие потенциала учащегося в логике личностно-ориентированного подхода предполагает индивидуализацию и

субъективацию обучения, переосмысление роли учащегося в образовательном процессе и закрепление за ним статуса «субъекта». Деятельностные основания компетентностного подхода представляют собой основу для развития субъектной позиции учащегося, его активного, созидательного отношения к собственной деятельности и к окружающей действительности. Проведенный нами анализ позволяет нам говорить о возможности определять уровень развития субъектной позиции через набор компетенций, формирующихся и развивающихся в образовательном процессе, и дать ему описание на основании качественных характеристик.

Для обоснования субъектной позиции как образовательного результата нами были рассмотрены понятия «субъект», «субъектность» и «субъектная позиция», проанализированы основные характеристики субъекта деятельности и установлены возможности формирования субъектной позиции через развитие деятельности. Исследование позволило поставить проблему выбора образовательных технологий для развития субъектной позиции обучающихся в образовательном процессе и разработки методов диагностики и фиксации результатов образования.

Нами было установлено, что метод проектов представляет собой ресурс для развития деятельностного компонента образования, он позволяет учащимся приобрести компетенции, связанные с управлением, контролем и организацией деятельности. Таким образом, была обоснована возможность использования метода проектов для развития субъектной позиции обучающихся как базового показателя качества современных результатов образования через развитие компетенций организации образовательной деятельности.

При этом развитие компетенций организации образовательной деятельности в процессе реализации метода проектов возможно только тогда, когда деятельность сама становится предметом исследования и развития со стороны учащихся.

Это предполагает поэтапный переход в проектировании от учебной деятельности к образовательной, характеризующихся разной степенью самостоятельности, активности учащегося, включенности его в деятельность, и

развитие субъектной позиции обучающихся при условии организации образовательного сопровождения данного процесса.

ГЛАВА 2. Содержание и результаты эксперимента по организации образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов

2.1 Содержание программы образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов с использованием метода проектов

С целью создания условий для развития субъектной позиции студентов в процессе обучения иностранному языку нами разработана программа образовательного сопровождения развития субъектной позиции обучающихся с использованием метода проектов.

Вопросы содержания и организации психолого-образовательного сопровождения обучающихся рассматриваются в работах ряда российских исследователей [27, 59, 70, 86, 94, 115, 117, 134, 165, 167, 184]. О.М. Краснорядцева рассматривает психолого-педагогическое сопровождение как создание специальных условий, при которых молодые люди обретают опыт превращения своего личностного потенциала и возможностей социальной среды в ресурсы собственного образования [115, с. 165]. Под организацией образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов в рамках данного исследования мы понимаем создание условий, обуславливающих развитие субъектной позиции обучающихся. В содержании программы образовательного сопровождения мы выделяем этапы и формы организации деятельности, соответствующие этапам развития субъектной позиции студентов определенного уровня.

В образовательной практике можно выделить несколько форм проектной деятельности, содержание которой разворачивается вокруг организации различных видов деятельности и обеспечивает разные уровни развития субъектной позиции студентов. Каждая форма проектной деятельности влияет на развитие определенных компетенций организации деятельности. Результатом обучения разработке и реализации разных типов проектов становится развитие данных компетенций определенного уровня. Для определения уровней развития

компетенций организации деятельности мы использовали типы проектов (учебный, образовательный проект, проектирование образовательного профиля) и уровни развития проектных компетенций учащихся: «исполнитель проектных заданий», «разработчик проекта» и «организатор проектной деятельности», разработанные И.Ю. Малковой [1, с. 203]. Формирование проектных компетенций разных уровней происходит, по ее мнению, за счет включения учащихся в разработку и реализацию разных типов проектов (Таблица 1 - Типы проектов и уровень развития проектных компетенций).

Таблица 1 - Типы проектов и уровень развития проектных компетенций.

Уровень развития проектных компетенций	Тип проекта
«исполнитель проектных заданий»	учебный проект
«разработчик проекта»	образовательный проект
«организатор проектной деятельности»	проектирование образовательного профиля

Данные уровни развития проектных компетенций, т.е. компетенций, отвечающих за организацию определенного вида деятельности, мы предлагаем применить к содержанию деятельности студентов в реальном образовательном процессе независимо от ее направленности. Движение от учебного проекта к образовательному соответствует логике перехода в процессе обучения в вузе от учебной к образовательной деятельности студентов. Кроме того, важной составляющей компетентности обучающегося, отражающей его особую субъектную позицию как способность и готовность к осуществлению деятельности, мы полагаем формирование и развитие общих компетенций организации деятельности. В условиях обучения в вузе студенты должны не только научиться влиять на свой образовательный процесс, но и научиться управлять, организовывать и контролировать собственную деятельность в других личностно-значимых для них и профессиональных сферах. В этой связи для

каждого конкретного направления подготовки мы можем выделить особый вид значимой для будущих специалистов деятельности, освоение которой будет свидетельствовать об эффективности их образования. Экспериментальной базой данного диссертационного исследования являются студенты факультета иностранных языков, обучающиеся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» и направлению «Лингвистика» (бакалавриат). Необходимость перехода в процессе обучения от учебной к образовательной деятельности обуславливается потребностью общества в компетентном специалисте, который сможет осуществить данный переход в реальной педагогической практике. Вследствие этого мы можем выделить особый уровень развития компетентности студентов данной специальности - «организатор образовательной деятельности». Развитие данного уровня компетенций мы планируем осуществлять на основании включения студентов в разработку и реализацию проекта их педагогической практики, целью и содержанием которого станет организации образовательной деятельности их будущих учеников, а метод проектов будет рассматриваться в этой ситуации как средство достижения поставленной цели. Развитие компетенции организации образовательной деятельности будет свидетельствовать в логике нашего исследования о развитии определенного уровня субъектной позиции студентов в образовательном процессе. Для определения уровней развития субъектной позиции мы предлагаем соответствующие обозначения: «исполнитель действий», «разработчик содержания деятельности» и «организатор деятельности». Таким образом, соотношение уровней развития компетенций учащихся, типов проектов и их субъектной позиции представлено в Таблице 2.

Таблица 2 - Формы проектной деятельности и уровни развития компетенций организации деятельности и субъектной позиции студентов

Уровень развития компетенций	Формы проектной деятельности	Уровень развития субъектной позиции
«исполнитель проектных задач»	учебный проект	«исполнитель действий»
«разработчик образовательных проектов»	образовательный проект	«разработчик содержания деятельности»
«организатор образовательной деятельности»	Проект организации педагогической практики	«организатор деятельности»

1. Учебный проект можно представить через определенные характеристики. Тема, цель и способы ее достижения заданы участникам проектирования. Этапы деятельности определяются и анализируются педагогом совместно с учащимися. Содержание деятельности определяется содержанием дисциплины, учебными результатами использования метода проектов являются учебные достижения, освоение учебного материала. В результате работы над учебным проектом происходит знакомство с технологией проектирования, приобретается опыт исполнения определенных проектных действий, направленных на создание продукта, осуществляется рефлексия по отношению к собственной деятельности.

2. Образовательный проект характеризуется вовлеченностью учащихся в постановку целей и задач проекта. Содержанием деятельности становится проектирование образовательного процесса. В этой форме организации проектной деятельности большее внимание уделяется не продукту, а анализу использования метода проектов для определения содержания собственной деятельности. Этапы и формы ее осуществления рассматриваются как особые компоненты деятельности по достижению поставленных целей, рефлексия становится центральным компонентом плана действий. В ходе работы формируется положительный опыт

влияния на собственную образовательную реальность, происходит понимание возможностей использования метода проектов для преобразования действительности, развиваются компетенции организации и управления деятельностью, которые рассматриваются как особые образовательные результаты проектной деятельности. Проектное содержание деятельности меняет образовательную практику, давая возможность проявлять участникам образовательного процесса собственные инициативы, замыслы, разворачивать личностное содержание деятельности [1].

3. Проект педагогической практики может рассматриваться как отдельный вид профессионально-ориентированного проекта. В процессе проектирования педагогической практики студентами-старшекурсниками создаются условия для проявления их субъектной позиции в реальной деятельности. Педагогическая практика, практически завершающая организованный процесс обучения в рамках высшего учебного заведения, является, на наш взгляд, важным этапом в логике построения образовательного процесса в вузе, т.к. она, по сути, должна завершать процесс формирования и развития субъектной позиции студента.

С одной стороны, проектирование индивидуальной программы педагогической практики позволяет студентам самостоятельно ставить цели образования, осуществлять свои образовательные замыслы, выстраивать содержание образовательной деятельности. В условиях практической деятельности обучающиеся имеют возможность применить все свои знания, умения, навыки и компетенции для решения задач разного плана и уровня сложности, связанных непосредственно с тем смыслом, который они вкладывают в свое понимание профессиональной деятельности, со своими личными целями, которые они планирует достичь.

С другой стороны, проектирование педагогической практики носит диагностический характер, т.к. позволяет студенту в реальных условиях проявить уровень сформированности компетенций, отражающих его отношение к деятельности, квалификацию, уровень готовности к выполнению профессиональных задач. Проектирование педагогической практики позволит

диагностировать уровень развития у студентов субъектной позиции «организатор деятельности» и позволить судить об эффективности образовательного процесса в вузе и качестве получаемого ими образовательного результата.

Ориентируясь на представленные формы организации проектной деятельности, мы определили этапы программы образовательного сопровождения развития субъектной позиции обучающихся в процессе реализации метода проектов:

- 1 этап: Обучение разработке и реализации учебного проекта,
- 2 этап: Обучение разработке и реализации образовательного проекта,
- 3 этап: Обучение разработке и реализации проекта педагогической практики.

В процессе реализации программы образовательного сопровождения происходит, таким образом, поэтапное формирование и развитие компетенций организации образовательной деятельности и субъектной позиции обучающихся.

Целью программы образовательного сопровождения и экспериментальной работы является определение характеристик уровней развития субъектной позиции студентов как результата развития компетенций организации деятельности. Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Реализовать этапы программы образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов в проектировании;
2. Проанализировать содержание качественных характеристик уровней развития субъектной позиции обучающихся на каждом этапе.
3. Провести диагностику уровней развития субъектной позиции студентов по результатам освоения каждого этапа программы и интерпретацию результатов экспериментальной работы.

Экспериментальная работа была построена на последовательном включении студентов в разные формы проектной деятельности.

Работа по разработке и реализации проектов проводилась в соответствии с основными этапами проектной деятельности:

- 1 этап: Подготовительный. К этому этапу относятся:
 - определение педагогом для проектирования учебного раздела или нескольких тем,

- формулировка индивидуальных и групповых тем, работа по которым потребует усвоения учащимися необходимых по программе знаний и формирования необходимого опыта;

2 этап: Организационный. Охватывает:

- оформление и разворачивание проекта в деятельности,
 - анализ проблемы,
 - четкость и конкретность постановки целей и задач, планируемого результата, исходного положения,

- определение организационной формы выполнения проектной деятельности, формирование рабочих групп,

- уточнение информации, синтез идей, планы,
- принятие решения по выбору оптимального варианта,
- работа по непосредственному выполнению проекта.

3 этап: Аналитический. Предполагает:

- представление результатов,
- проверку и оценку результатов,
- коллективный анализ деятельности, выяснение причин удач и неудач,
- рефлексию собственной деятельности [1].

Диагностика уровня развития субъектной позиции обучающегося как образовательного результата реализации программы образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов заключается в организации:

- исследования содержания и изменения качества субъектной позиции как результата освоения компетенций организации деятельности и их описания участниками программы,

- ситуаций проектирования, направленных на проявления компетенций организации деятельности в реальном образовательном процессе.

1 этап: Обучение разработке и реализации учебных проектов.

Целью обучения является формирование опыта участия и выполнения учебного проекта. Предметом деятельности является при этом содержание выбранной учебной дисциплины или нескольких (для междисциплинарных проектов).

2 этап: Обучение разработке и реализации образовательного проекта.

Цель данного модуля заключается в организации процесса проектирования по отношению не к учебному предмету, а к собственной образовательной деятельности в целом. Предметом исследования является деятельностная составляющая проектирования.

3 этап: Обучение разработке и реализации проекта педагогической практики.

Целью данного модуля является работа над разворачиванием личного замысла проекта своей будущей профессиональной деятельности. Предметом деятельности становится самостоятельно поставленная студентами проблема, задача, взятая из его жизненной реальности и связанная с определенным дефицитом имеющегося опыта, с ситуацией неопределенности, необходимостью вхождения в новую для него реальность.

Организация образовательного сопровождения развития субъектной позиции обучающегося осуществлялась по следующему плану, представленному в Таблице 3.

Таблица 3 - Этапы, формы и сроки организации образовательного сопровождения развития субъектной позиции обучающихся

Этапы программы	Формы	Сроки реализации программы
1. Обучение разработке и реализации учебных проектов	1 -2 курс, учебные проекты	1 курс - март-апрель 2 курс - октябрь-ноябрь/март-апрель
2. Обучение разработке и реализации образовательных проектов	3-4 курсы, образовательные проекты	рассчитан на один семестр

3. Обучение разработке и реализации проекта педагогической практики	5 курс, проект педагогической практики	разработка проекта - октябрь-декабрь, реализация (в сроки проведения практики) - февраль-март, анализ - апрель
---	--	--

Организация образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов проходила в три этапа. Студенты 1 и 2 курсов проходили обучение по программе разработки и реализации учебных проектов по темам дисциплины «Иностранный язык (Практика устной и письменной речи)». Обучение разработке и реализации образовательного проекта происходило в группах студентов 3 и 4 курсов в рамках дисциплин «Практика устной и письменной речи» и «Немецкий язык как второй иностранный». Подготовка и реализация проектов педагогической практики проходили на 1 семестре 5 курса в рамках дисциплины «Частная методика преподавания иностранного языка» и в сроки проведения педагогической практики во 2 семестре 5 курса. Анализ и подведение итогов работы осуществлялось после прохождения практики. В связи с переходом на программу бакалавриата, первый этап программы реализуется соответственно на 1-2 курсах, второй - на 2-3 и третий на 4 курсе.

2.2 Этапы и формы реализации программы образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов в процессе обучения иностранному языку

Эксперимент осуществлялся в процессе организации программы образовательного сопровождения развития субъектной позиции обучающихся в процессе реализации метода проектов (см. Приложение 2). База эксперимента – учащиеся 1-5 курсов факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета. Время

организации экспериментальной работы – период с 2007–08 учебного года по 2010–11 учебный год.

На первом этапе работы (2007-2008 гг.) проводилась разработка экспериментальной программы образовательного сопровождения и ее апробация в реальном образовательном процессе. На основании проведенного анализа литературы для нашей работы были выделены 4 компонента деятельности [222, с.39], по которым были распределены показатели уровней сформированности субъектной позиции студентов, выдвинутые в работах Н.В. Козловой [103] в качестве характеристик субъектности. После чего были выделены и формулированы качественные характеристики, описывающие уровни развития субъектной позиции обучающихся как результата развития компетенции организации образовательной деятельности. Для этого студентам, прошедшим определенный этап обучения, предлагалось заполнить анкеты (см. Приложение 3) и принять участие в рефлексивном семинаре и/или написать рефлексивные письма по результатам их работы. В процессе работы, во время консультаций и на этапе представления результатов и их обсуждения нами заполнялись экспертные карты на каждого участника программы с целью сопоставить результаты самооценки учащихся и наблюдения со стороны педагога. В основу экспертных карт легли те же вопросы, которые были представлены студентам для осуществления самооценки результатов их деятельности. После чего нами были выделены ключевые слова, дающие качественное описание компетенция, сформированным на каждом этапе реализации программы. Результаты обсуждались и обобщались на рефлексивном семинаре по завершению работы.

Об уровне развития компетенций организации деятельности («исполнитель проектных задач», «разработчик образовательной деятельности» и «организатор образовательной деятельности»), соответствующих определенному уровню развития субъектной позиции обучающихся, мы судили по выполнению ряда критериев, предъявляемых к результату проектирования, к качеству продукта и к критериям оценки защиты продукта. В основу процедуры оценивания легли

критерии оценки результата проектной деятельности, предложенные И.Д. Чечель и используемые в работах И.Ю. Малковой [1, с.204-205].

Первая группа вопросов касается актуальности темы, реальности, практической направленности и значимости работы. Вторая – объема, полноты разработок, самостоятельности, законченности, подготовленности предлагаемых решений. Третья – уровня творчества, оригинальности раскрытия темы, подходов, предлагаемых решений. Четвертая группа затрагивает аргументированность предлагаемых решений, подходов, выводов, полноту библиографии и цитируемость. Пятая группа определяет качество записки: оформление, соответствие стандартным требованиям, рубрицирование и структура текста, качество эскизов, схем, рисунков, качество и полнота рецензий (см. Приложение 4). Все эти умения направлены на предмет исследования и отражают способность учащегося организовать деятельность определенного уровня сложности и содержания и его позицию в данной деятельности как ее исполнителя, разработчика или организатора.

По завершению работы полученные качественные характеристики были соотнесены с уровнями развития субъектной позиции, достигнутыми в результате формирования и развития компетенций, являющихся результатом освоения определенного содержания деятельности (учебной, образовательной, деятельности по разработке и реализации проекта педагогической практики), обобщенные результаты представлены в Таблице 4 - Основные характеристики уровней развития субъектной позиции студентов (см. Приложение 5).

На первом этапе работы для развития субъектной позиции «исполнитель действий» мы использовали метод учебного проектирования.

Для определения содержания деятельности в одной из экспериментальных групп 1 курса была предложена тема «Организация свободного времени» в курсе «Практика устной и письменной речи». В ходе работы в группе была сформулирована проблема, на решение которой был направлен проект – «Возможности организации свободного времени для молодежи в г. Томске». Содержание проблемы обусловлено тем, что участники группы являются

иногородними и слабо ориентированы в социо-культурном пространстве города Томска.

В рамках организационного этапа был оформлен замысел проекта: проанализирована проблема организации досуга для студентов, выявлены критерии, которые должны быть учтены в работе над данным проектом. На основе анализа заинтересованных сторон (студентов, их родителей, администрации вуза) были определены требования, предъявляемые к возможностям организации свободного времени, такие как «интересно», «не дорого», «можно заниматься вместе с друзьями», «безопасно» (требование родителей), «в дневное или вечернее время» и т.п.

Далее была сформулирована цель проекта: представить несколько альтернативных программ для организации свободного времени на выходных и подготовить примерную смету расходов и список адресов или контактных телефонов. Предполагалось учитывать при разработке проекта различные интересы внутри целевой группы, например, спортивная или культурная программа, в соответствии с чем были созданы рабочие группы.

Формой презентации было выбрано оформление брошюры или раздаточных листов для сокурсников. Кроме того было внесено предложение на основании собранного материала написать статью в редакцию университетской газеты.

Анализ результатов проектной деятельности показал следующее: если до начала работы только 20 % учащихся отметили, что могут сформулировать актуальную тему исследования и доказать ее актуальность, опираясь на собранные для этого данные, то по окончании работы над проектом 85 % группы отметили, что научились это делать. Процентное соотношение студентов, ответивших на вопрос «Могу ли я сформулировать практическую значимость разработки предлагаемой работы?» изменилось с 20 до 75%. По окончании работы 60 % участников группы отметили, что могут предложить несколько альтернативных решений выбранной проблемы, ориентируясь на анализ проблем заинтересованных сторон и учитывая их требования к результату, в начале работы это было всего 10%. Участники проекта согласились с утверждением, что умеют

выбирать для проектной работы реальные и значимые проблемы, умеют анализировать проблемы и потребности целевой группы и заинтересованных сторон – 75% по сравнению с 15% до осуществления проекта.

Во второй части анкеты, касающейся объема, полноты разработок, самостоятельности, законченности, подготовленности предлагаемых решений, ответы распределились следующим образом:

«Я могу в достаточном объеме разработать заданную тему, получить полную картину по интересующей меня проблеме, использую различные источники информации и не концентрируюсь на одном ее аспекте» - от 25 % участников до начала работы над проектом до 75 % по его окончанию.

«Я умею выполнять работу/мою часть работы самостоятельно, и принимать ответственность за качество и своевременность ее выполнения» - от 55 % до 90% соответственно.

«Я готов(а) и умею доводить начатое дело до конца, придать работе законченный вид. В окончательном варианте моя работа не имеет недоделок» - от 30 % до 65 %.

«Я предлагаю те решения задачи, которые хорошо мною подготовлены, основаны на проведенной мною предварительной работе, анализе, сравнении, выборе наилучшего пути решения» - от 20 % до 50 %.

Следующий блок вопросов касался творческого подхода и оригинальности предлагаемых решений и дал следующий результаты:

«Я умею работать творчески, владею техниками, стимулирующими творческий процесс, могу выдвигать оригинальные идеи, отказаться от стереотипных решений» - от 10 % до 60 %.

«Я могу по-новому взглянуть на проблему, предложить оригинальный вариант раскрытия темы, заметить интересный неисследованный аспект» - от 20% до 50% участников группы.

«Я могу предложить оригинальный неожиданный вариант решения поставленной задачи/неожиданную небанальную форму презентации продукта» - рост от 20 % до 45 %.

Анализ следующей группы вопросов дал следующие результаты:

Количество участников группы, положительно ответивших на вопрос: «Я могу аргументировать предлагаемые мною решения, они хорошо взвешены и основаны на определенных фактах, мнениях», изменилось от 55 % до начала работы до 70 % по окончанию работы над проектом и анализа проделанной деятельности.

Количество положительных ответов на утверждение: «Я могу аргументировать сделанные мною выводы, представить их в логичной форме, проследить всю цепочку размышлений, которая привела меня к ним» увеличилось на 35 % (с 10% до 45 % участников группы) и на утверждения: «Я могу составить полную библиографию по разрабатываемой проблеме, в список использованных мною источников войдут самые различные носители информации по разным аспектам заданной тематики» и «В своей работе я опираюсь на определенные источники, могу аргументировать предлагаемые мною решения и помощью цитат» на 20 % (с 45 до 65 %).

Это показывает, что с одной стороны аргументирование не является для студентов 1 курса незнакомым словом, но, с другой стороны, у них зачастую нет ощущения того, что аргументировать нужно не только собственное мнение, но и выбор определенного решения, в том числе с опорой на факты или мнения экспертов. Это приводит к тому, что в ситуации, когда их аргументы ставятся под сомнение, обучающиеся не в состоянии обосновать свой выбор.

Последняя группа вопросов, касающаяся качества сопроводительной записки, показала следующее:

По завершению аналитического этапа работы над проектом 90 % группы отметили, что могут качественно и полно оформить текст сопроводительной записки к проекту, в том числе в соответствии со стандартами, предъявляемыми к данному виду текста (по сравнению с 65 % до начала работы).

Действия по структурированию текста сопроводительной записки вызвали наименьшие затруднения – от 75% учащихся в начале работы до 100% по ее завершению. Эти данные свидетельствуют о том, что в процессе разработки и реализации учебного проекта происходит развитие проектных компетенций и

компетенций организации деятельности определенного уровня, заданного целями и содержанием деятельности.

Следующая экспериментальная группа, состоящая из студентов 4 курса факультета иностранных языков, уже имела опыт разработки и реализации учебных проектов в рамках учебной дисциплины «Немецкий язык как второй иностранный». Следующим этапом в логике нашего исследования является развитие субъектной позиции «разработчик содержания деятельности» в процессе организации обучающимися образовательной деятельности. Данная группа была выбрана для проведения второй части эксперимента не случайно. Во-первых, необходимой предпосылкой стал уже достаточный уровень владения компетенцией «исполнитель проектных заданий», а во-вторых, проблемная ситуация, сложившаяся к тому моменту в группе. Совместно со студентами была сформулирована проблема, возникшая в ходе учебного процесса, а именно, неудовлетворенность системой оценивания знаний, как текущей, так и итоговой, недостаточное ее влияние на мотивационную сферу, на ощущение собственной успешности. Оценочная система критиковалась студентами как не дающая реальной информации об уровне достижений, не отражающая реальный уровень затраченных усилий, не дающая достаточно возможностей для дифференциации образовательных результатов разных студентов. В соответствии с этим была выдвинута идея использовать ресурс метода проектов для решения данной проблемы. Было обговорено, что речь пойдет не о проекте в учебной деятельности, а о проектировании собственной образовательной деятельности; не о получении знаний по предмету, а о проектировании изменений в образовательном процессе, обусловленных создавшейся проблемной ситуацией и желанием изменить к лучшему свое образовательное пространство.

Таким образом, мы приступили к разработке и реализации образовательного проекта. Еще раз была проанализирована проблема повышения мотивации к изучению иностранного языка за счет изменения существующей системы оценивания знаний. Студентами были предложены варианты ее решения, в

результате чего ими было принято самостоятельное решение сконцентрировать усилия на изменении системы текущего и итогового оценивания. Был составлен список проблем, на решение которых должен был повлиять результат проектирования. В него вошли такие пункты, как необходимость повышения внешней (получить положительную оценку) и внутренней мотивации (за счет подтвержденного успеха). Важным требованием была признана «прозрачность» критериев оценки, их универсальность, применимость к разным видам деятельности. Учащимися были разработаны новые критерии оценивания. Система оценивания должна учитывать сложность выполняемой деятельности, ее творческую направленность и поощрять к выполнению деятельности самостоятельно, инициативно и активно, и в то же время самостоятельно выбирать определенные виды деятельности в соответствии с собственными интересами и склонностями и предоставлять возможность самостоятельно оценивать прилагаемые ими усилия как удовлетворительные, достаточные («хорошо») или выдающиеся («отлично»), и в соответствии с этим планировать свою дальнейшую деятельность по изучению иностранного языка.

Были сформированы группы, которые разработали и предоставили свои варианты решения проблемы. В результате обсуждения предложенных идей студенты сошлись на необходимости разработки и внедрения в образовательный процесс рейтинговой системы, в которую собирались заложить все вышеуказанные принципы. Был составлен план действий, созданы рабочие группы, участники которых должны были заняться изучением теории рейтинговых систем, классификацией заданий и видов деятельности, подлежащих оцениванию и необходимых как в процессе изучения иностранного языка, так и с точки зрения требований, предъявляемых к современному специалисту. В ходе работы были разработаны критерии оценивания, в результате чего каждому заданию была присвоен определенный коэффициент сложности и определена его эффективность для решения заявленных проблем, т.е. его ценность. Таким образом, большее количество баллов было решено присудить таким видам работы, которые бы отвечали требованиям, предъявляемым к подготовке

современного специалиста в области иностранных языков – переводчика или преподавателя.

Полученные результаты исследования были перенесены на бальную систему, просчитаны возможности перевода данных из рейтинговой системы в обычную оценку, которую следовало выставить в конце семестра и учебного года. Было принято решение работать по этому плану семестр, в конце которого следовало проанализировать полученные результаты, оценить проделанную работу, внести необходимые коррективы, пересмотреть некоторые положения. По окончании семестра и завершению процедуры подведения итогов, студенты заполнили предложенные им анкеты, которые позволили установить уровень развития компетенций организации образовательной деятельности и написали рефлексивные письма, в которых дали оценку своей деятельности, ее результатам и собственным ощущениям в ходе приобретения нового для них опыта проектирования образовательной действительности.

Ответы учащихся показали, что 85% определяют свое умение сформулировать замысел проекта на отметку «отлично», 15% - на отметку «хорошо»; умение работать с содержанием собственной деятельности: выделять ее этапы, структуру, динамику – 60% умеют это делать на «отлично» и 40% - на отметку «хорошо»; умение обосновывать критерии анализа и анализировать собственную деятельность на каждом этапе – 70% - на отметку «хорошо», 10% - на «удовлетворительно» и 20% - на «отлично»; организовывать рефлекссию собственной работы (анализ эффективности) – 40% - «отлично» и 60% - «хорошо» и умение проектировать форму представления результата собственной деятельности – 65% - «отлично» и 35% - «хорошо».

Результаты итогового анкетирования показали, что 50% участников образовательного проекта научились обосновывать проблему, на решение которой будет направлен проект на «отлично», 30 % - на отметку «хорошо», и 10% - на «удовлетворительно». Могут определить состав и провести анализ заинтересованных сторон: «отлично» - 40%, «хорошо» - 40% и 20% - «удовлетворительно»; сформулировать задачи и определить результат проектной

деятельности: 60% - «отлично» и 40% - «хорошо»; предложить план действий по достижению результата: 70% - «отлично» и 30% - «хорошо»; проанализировать успешность образовательной деятельности: 40% - «отлично» и 60% - «хорошо».

Компетенция «Разработчик образовательного проекта» характеризуется способностью к организации совместной деятельности. Положения «Могу договориться о способах разработки проекта, распределить роли в проектной группе» 90% участников проекта оценили на «отлично» и 10% на «хорошо»; «Могу вовлечь в разработку проекта заинтересованные стороны» – 50% на «хорошо», 30% - на «отлично» и 20% - на «удовлетворительно»; «Могу предлагать и обсуждать действия команды, необходимые для реализации проекта» - 50% - «отлично» и 50% - «хорошо»; «Могу определить свою индивидуальную роль, позицию в совместной деятельности» – 80% - «отлично» и 20% - «хорошо»; «Могу принять участие в оформлении и презентации результатов проекта» – 50% - «хорошо», 40% - «отлично» и 10% - «удовлетворительно»; «Понимаю преимущества и проблемы работы в команде» – 90% - «отлично» и 10% - «хорошо».

Ниже приведем несколько отрывков из рефлексивных писем участников образовательного проекта, показывающих новый подход к содержанию образования и рефлексии результативности своей деятельности – в отличие от оценивания деятельности студента преподавателем в традиционной системе.

Диана Г., участник образовательного проекта: «Я считаю, что данная форма обучения имеет как свои плюсы, так и минусы. Она воплощает принцип сознательности (на каждом этапе студент осознает, что ему необходимо сделать и как, он наглядно видит результаты своей работы), развивает навыки проектирования (перед студентом ставится задача и он должен самостоятельно ее решить, спланировать работу и т.д.). При этом при проектировании своей деятельности, повышается уровень самостоятельности студента, он развивает те навыки, которые пригодятся ему в любой профессии. Так же данный вид работы повышает мотивацию, так как студент понимает, для чего именно он выполняет задания и, что выполнив их, он добьется поставленной цели. Что касается вопроса

о привыкании к данному виду работы, то у каждого он протекает индивидуально, но для меня он прошел незаметно в силу того, что я сама по себе обладаю гибким характером и быстро переключаюсь на новые задачи или формы деятельности.

Отвечая на вопрос о том - имею ли я представление о проектной деятельности, считаю, что представление имею, но в силу небольшого опыта не могу быть уверена в том, что это у меня получается идеально, без ошибок и промахов».

Лена Д., участник образовательного проекта по внедрению рейтинговой системы на уроке второго иностранного языка: «Я считаю, что рейтинговая система помогает студенту самостоятельно следить за процессом своего обучения. В начале обучения студент ставит перед собой определенные цели, которые достигает посредством выполнения различных заданий и упражнений, которые он самостоятельно выбирает. Рейтинговая система помогает анализировать свой процесс обучения, так студент может сам выявить свои «слабые места» и взять новые задания.

Огромным плюсом рейтинговой системы является тот факт, что студенту предлагается сделать выбор, т.е. он может самостоятельно искать материал для выполнения заданий, он может выбрать то, что ему интересно. Еще одним положительным аспектом является мотивация. Несмотря на то, что у нас очень дружная группа, нам не удалось бы собрать всех для выполнения видео проекта, а благодаря балловой системе, пришли все и получили массу удовольствий от съемок. Добавлю, что лексика, которую мы использовали во время съемок – пересъемок, кадр за кадром, до сих пор осталась в памяти.

Минусом же такой системы является то, что процесс привыкания проходит очень медленно. С самого начала очень сложно определить объем работы, которую необходимо будет проделать, а число баллов, которые необходимо будет набрать, кажется всего лишь числом. Здесь очень важно каждому из студентов определить, чего он хочет достичь в итоге, поставить перед собой определенные цели. Думаю, если мы будем продолжать данный способ обучения, то каждый из студентов, будучи уже ознакомленным с этапами проектирования, со способами

работы, с самого начала составит для себя план и достигнет определенных результатов».

Люда С., «Такая форма работы помогает сформировать отношение к новому способу работы. Происходит осмысление той работы, заданий, которые мы проделываем. Понимаем, какие цели стоят перед нами и как мы собираемся их решать.

Процесс привыкания протекал довольно легко, т.к. структура работы была достаточно ясна. Смысл заданий и критерии оценок заранее обговорены и продуманы.

Я не совсем уверена, что данный способ помогает адекватно анализировать работу, т.к. мы выбирали задания, которые интересны и понятны для нас, зато хорошо развивается воображение и появляются новые идеи.

В общем такая форма работы помогает сформировать компетенции проектирования, т.к. у меня всегда есть способность к рефлексии, когда это касается учебы. Всегда анализирую, для чего я делаю какое-либо задание, проект и др. Считаю, что данная форма работы формирует компетенцию проектирования.

Такая работа усиливает ответственность перед остальными членами группы, с которыми я работаю. Работать в группе интересно, мы не только решаем учебные задачи, но появляется множество новых идей и способов решения задач. Такая работа ведет к сплочению коллектива и еще выполняет воспитательную функцию».

В результате оценивания эффективности проекта были получены отрицательные оценки, относящиеся к продукту проектирования, отражающие понимание тех проблем, которые возникают в процессе как работы над проектом, так и в результате его реализации в реальном учебном процессе и необходимости корректировки способов организации собственной деятельности в соответствии с желаемым результатом:

Так, например, Вика Р., участница того же проекта: «Мы попробовали ввести такую систему, как рейтинг. Я думала, что студенты будут стараться заработать

балы в течение семестра для того что бы получить зачет автоматом. Но большинство студентов и я в том числе предпочитают делать все в последний момент. То есть можно в семестре ничем не заниматься, не ходить на пары, а в конце сделать много работ и получить свой автомат.

Сначала было интересно попробовать новый способ обучения, но в дальнейшем стало ясно, что рейтинг никак не мотивирует. Этот метод никак не помогает анализировать свою работу. Я считаю, что рейтинг не принес никаких результатов для студентов.

У нас не было совместного обсуждения и принятия решений с другими членами нашей группы. Казалось бы, мы выявили проблемы, нашли решения, разработали критерии оценки, но затем эти критерии не соблюдались, поэтому система дала сбой».

Таким образом, анализ рефлексивных писем учащихся позволяет сделать вывод о том, что на данном этапе они демонстрируют уровень развития субъектной позиции «разработчик содержания деятельности». Учащиеся оценивают положительные и отрицательные результаты своей деятельности, выделяют ее этапы и определяют свои компетенции, необходимые для выполнения поставленных задач, анализируют имеющийся у них опыт деятельности и свои качества, которые помогают в выполнении работы. Кроме того, они отмечают положительное влияние на результат проектирования возможности осуществлять выбор материалов и средств достижения цели, ориентируясь на свои интересы и потребности. Важной характеристикой образовательного проектирования учащиеся признали самостоятельность, креативность, высокую степень мотивации, ответственность каждого. Кроме того учащиеся отметили высокое значение их деятельности для развития надпредметных компетенций, необходимых для современного специалиста и для определения роли каждого в совместной работе над проектом. Практически все участники разработки и реализации образовательного проекта подчеркнули необходимость понимания целей деятельности, анализа и рефлексии.

Третья экспериментальная группа прошла все этапы программы образовательного сопровождения развития субъектной позиции в процессе реализации метода проектов. На первом этапе формирование субъектной позиции «исполнитель действий» проводилось на материале учебной дисциплины «Частная методика преподавания иностранного языка» на факультете иностранных языков.

На первом этапе организации образовательного сопровождения развития субъектной позиции обучающихся уровня «исполнитель действий» в процессе разработки и реализации учебного проекта был выделен раздел, касающийся преподавания отдельных аспектов иностранного языка и тема: «Преподавание грамматики на уроке иностранного языка», как одна из самых актуальных, проблемных и неоднозначных. Целями разработки и реализации учебного проекта стали самостоятельное освоение данного аспекта методики преподавания, учет личного опыта учащихся, определение их отношения к тому, как может выглядеть современный урок грамматики.

На организационном этапе работы над проектом был проведен анализ проблем, связанных с преподаванием грамматики в современной школе, для этого были выделены заинтересованные группы, такие как сами обучающиеся – школьники, студенты, взрослые, изучающие иностранный язык с разными целями, в различные сроки. В список заинтересованных сторон вошли преподаватели иностранного языка, государство, предъявляющее определенные требования к уровню владения иностранным языком, закрепленные в стандартах, программах учебного курса, как и, например, родители учащихся – школьников, предъявляющие свои требования к результату образования своих детей. Были проанализированы потребности и ожидания заинтересованных сторон, основные трудности. Затем был составлен список проблем, возникающих в процессе обучения грамматике. Туда вошли такие проблемы как:

- недостаточный уровень самостоятельности и активности самих учащихся,

- недостаточный уровень соответствия урока по грамматике современным целям образования, зафиксированных, в том числе, в документах Болонского соглашения,
- недостаточное использования на уроке современных технических средств и актуальных аутентичных материалов,
- оторванность от действительности и академичность грамматического материала,
- недостаточная семантизация материала,
- нестабильность полученных знаний,
- неумение применять их на практике (часто как результат грамматико-переводного подхода к преподаванию грамматики).

Основными проблемами, над решением которых решено было работать в проекте, стали следующие: недостаточное количество практико-ориентированных, коммуникативных, разнообразных заданий, недостаточный уровень заинтересованности и мотивированности учащихся. Таким образом, целью проекта стало улучшение процесса преподавания грамматики на уроке иностранного языка.

Было предложено несколько вариантов оформления продукта: создание методического пособия с рекомендациями для урока по грамматике и типологией упражнений, призванных решить вышеуказанные проблемы, разработка плана «идеального» урока, оформление «памятки» для преподавателя и т.д. В группе было решено оформить продукт проектной деятельности в форме плана «идеального» урока грамматики.

Затем, исходя из глобальной цели – улучшить процесс преподавания грамматики – и целей проекта, был выделен ряд задач, необходимых для достижения поставленных целей, сформулировано содержание деятельности на отдельных этапах реализации проекта, сформированы рабочие группы, распределены роли участников проекта, определены организационные формы выполнения проектной деятельности. В процессе работы по реализации учебного проекта была проанализирована имеющаяся литература по заявленным

проблемам, проведен подбор актуального материала, на основе которого предполагалось вести обучение грамматике; составлен каталог упражнений, направленных на решение поставленных задач (формирование высокого уровня мотивации учащихся, создание практико-ориентированной, коммуникативной обстановки на уроке, обеспечение разнообразия организационных форм, видов деятельности, использованного материала) и был составлен план урока. Урок был опробован на студентах, после чего был проведен его анализ, выявлены слабые и сильные стороны, соответствие поставленным целям и вынесены на обсуждение возможности достижения наилучшего результата. Был скорректирован план проектной деятельности, в который были добавлены консультации с методистами по вопросам планирования урока. Результат был признан студентами удовлетворительным, но требующим доработки, были сформулированы рекомендации по улучшению качества проведенной деятельности, проанализирована собственная роль каждого участника в выполнении проекта, плюсы и минусы такого вида работы.

Таким образом, в ходе реализации учебного проекта учащимися был освоен целый раздел методики преподавания иностранного языка, причем освоен в ходе собственной деятельности, в соответствии с их собственными потребностями и интересами, исходным уровнем знаний и т.д. Студенты получили опыт самостоятельного изучения учебного материала по предмету в рамках работы над проектом и приобрели компетенции учебного проектирования, что соответствует уровню развития проектной компетенции «исполнитель проектных задач» и субъектной позиции «исполнитель действий». Деятельность образовательная в данном случае, как уже говорилось выше, не являлась предметом проектирования со стороны студентов.

На втором этапе организации образовательного сопровождения развития субъектной позиции обучающихся уровня «разработчик содержания деятельности» группой был проведен анализ результативности собственной образовательной деятельности с позиций требований, предъявляемых к современному специалисту. В соответствии с этим были сформулированы

проблемы и недостатки образовательного процесса, искали пути решения этих проблем, по результату формирования рабочих групп были выдвинуты идеи по их решению. В ходе работы обучающимися была проанализирована методическая литература по проблеме исследования, проведены опросы заинтересованных лиц, выстроены картины реального и идеального образовательного пространства, представлены идеи для возможных путей решения выбранных для проектирования проблем.

Студенты, прошедшие курс «Частная методика преподавания» и готовящиеся к прохождению практики в школах и вузах выразили желание продолжить проектный вид работы на материале будущей профессиональной деятельности.

На первом этапе разработки проекта практики был проведен проблемный семинар на тему организации педагогической практики, где были сформулированы как общие цели ее проведения в вузе, так и личные представления обучающихся относительно их индивидуальных целей, задач и выявлена зона возникновения возможных проблем, среди которых была и психологическая неготовность к самостоятельному планированию и реализации плана собственной деятельности, низкая мотивация и чувство потери ориентиров. В результате был сделан вывод о том, что проектирование и защита проекта педагогической практики будет иметь несколько смысловых пластов. С одной стороны, целью проектной деятельности стало повышение уровня психологической готовности студентов к условиям прохождения педагогической практики. С другой стороны, целью каждого проекта была эффективная организация образовательного процесса с позиций педагога как субъекта деятельности. Вместе с этим, преследуя личные цели, большинство студентов выразили желание связать тематику проектов педагогической практики с темой дипломной работы для того, чтобы в процессе ее реализации подготовить экспериментальный материал для практической части.

Обговорив общий ход работы, студенты приступили к самостоятельной разработке проекта педагогической практики. Были назначены даты консультаций и представления определенных этапов проделанной работы и оговорено, что

результаты работы друг друга они увидят на защите проектов. В результате работы над «глобальным» проектом по снятию психологических трудностей перед выходом в самостоятельную жизнь всеми участниками были пройдены все уже вышеперечисленные этапы разработки проекта. Приведем несколько названий проектов учащихся из группы 5 курса, которые отражают как понимание проблем, так и видение своей роли в процессе обеспечения сопровождения образовательной деятельности их будущих подопечных, реальное отражение их методической, профессиональной компетентности при выборе решений, средств реализации намеченной программы:

- Развитие мотивации и активности учащихся при помощи творческих самостоятельных, домашних и контрольных заданий;
- Организация самостоятельной работы студентов в ходе работы над презентациями;
- Повышение уровня автономности, мотивации и активности учащихся в групповых видах работы;
- Использование мнемотехник для работы со специализированной лексикой слушателей вечерних курсов иностранного языка для профессиональных целей;
- Развитие нетрадиционного, креативного подхода к решению задач при помощи специальных упражнений на материале обучения иностранному языку и др.

93 % участников проектирования процесса организации образовательной деятельности отметили снятие у них большинства выделенных ими на проблемном семинаре психологических проблем, значительное повышение в их глазах роли преподавателя, смысла и ценности его деятельности при решении как многих личностных проблем учащихся, так и ряда общественных проблем. Было высказано мнение о том, что проекты профессиональной направленности необходимо проводить, начиная с первого курса, для того, чтобы войти в содержание педагогической деятельности, научиться понимать ее цели и задачи. Участники проектирования (86%) отметили, что за несколько недель ими были пройдены все этапы работы над дипломным исследованием, включая оформление

пояснительной записки к проекту, отражающей все значимые пункты в написании текста дипломной работы и такие вопросы, как формулировка актуальности, практической значимости или целей и задач, предмета и объекта исследования. Таким образом, они еще раз пришли к мысли о том, что метод проектов дает им возможность планирования и организации любого вида деятельности – научной, практической, профессиональной или образовательной.

2.3 Диагностика развития качества субъектной позиции студентов

Развитие субъектной позиции студентов рассматривается нами как основной результат обучения организации образовательной деятельности в процессе реализации метода проектов. В организации образовательного сопровождения этого процесса мы выделяем несколько этапов, на которых реализовывалось содержание экспериментальной программы и проводились измерения развития качества субъектной позиции студентов. Для реализации поставленных задач использовался комплекс методов теоретического анализа и диагностических методик.

В исследовании принимали участие несколько групп обучающихся:

- 6 групп студентов приняли участие в формирующем эксперименте, направленном на выявление и анализ качественных характеристик образовательного результата, полученного в результате прохождения определенного этапа экспериментальной программы и характеризующего уровень развития субъектной позиции учащихся (58 студентов),

- 3 группы учащихся участвовали в констатирующем эксперименте (35 студентов) и прошли все три этапа обучения по программе организации образовательного сопровождения развития субъектной позиции в процессе реализации метода проектов. Число студентов контрольных групп составило 35 человек.

Таким образом, само исследование проводилось в **несколько этапов**:

На первом этапе на основании гипотезы данного исследования проводилась экспериментальная работа по организации сопровождения развития субъектной позиции студентов с целью выявить и сформулировать качественные характеристики образовательного результата на каждом этапе.

В формирующем эксперименте приняли участие 58 человек - студентов первого, третьего и пятого курсов факультета иностранных языков в период с 2007 по 2008 учебный год. Целью данной работы была диагностика и анализ содержания компетенций, являющихся образовательным результатом реализации программы образовательного сопровождения.

Диагностика компетенций как образовательного результата проводилась на основании организации:

- ситуаций проектирования, позволяющих проявить и проанализировать качество компетенции в деятельности;
- исследования содержания компетенций и их описания участниками программы как способа осознания реального результата образования.

Исследование проводилось с применением эмпирических методик: наблюдения, беседы, рефлексивного диалога, и на основании сравнительно-сопоставительного анализа рефлексивных текстов (устных и письменных) участников модульного обучения. На основании проведенного исследования нами были выделены и описаны качественные характеристики разных уровней развития субъектной позиции учащихся по отношению к рассматриваемым компонентам деятельности (см. Приложение 5).

В каждом компоненте нами были выделены основные показатели, которые характеризуют его содержание относительно уровней сформированности компетенций организации образовательной деятельности и уровней развития субъектной позиции студентов соответственно. Они отражают основные требования к образовательному результату на современном этапе развития образования. Мотивационно-ценностный компонент мы рассматривали через следующие показатели:

1. Инициатива, самостоятельное целеполагание, планирование, предвосхищение,
2. Стремление к саморазвитию, к самореализации, творчеству, экспериментированию,
3. Постоянная готовность к саморазвитию и самообновлению, к выходу за свои пределы, интеграция своего профессионального пути.

Рассмотрев уровни сформированности субъектной позиции в рамках мотивационно-ценностного компонента, мы установили, что первая группа показателей проявляется следующим образом:

- На уровне «исполнитель действий» студенты проявляют активность и инициативу по выполнению проектных задач, тогда как цели деятельности задаются извне - преподавателем, планирование проектной деятельности осуществляется под руководством, предвосхищение каких-либо действий или результата осуществляется только на уровне жизненного опыта.

- На уровне «разработчик содержания деятельности» учащиеся проявляют инициативу по отношению к своей деятельности, анализируют и выбирают образовательные цели, самостоятельно планируют работу по их достижению.

- На уровне «организатор деятельности» инициатива проявляется учащимися по отношению к организации своей деятельности. Для этого уровня характерны самостоятельное целеполагание, планирование деятельности с учетом всей ситуации, предвосхищение результата как положительная мотивация к деятельности.

В отношении второй группы показателей участниками экспериментальной программы обучения показаны следующие характеристики:

- На уровне «исполнитель действий» стремление к саморазвитию, самореализации, творчеству и экспериментированию проявляется на уровне представления и презентации результата проекта, в своей деятельности учащиеся ориентируются на имеющийся ранее опыт.

- На уровне «разработчик содержания деятельности» происходит понимание проектирования как ресурса для развития определенной сферы деятельности, начинает проявляться стремление к творчеству, поиску неоднозначных решений.

- На уровне «организатор деятельности» проектирование выступает как инструмент саморазвития и самореализации, отмечается стремление к индивидуальности результата, творчеству, экспериментированию в отношении форм работы, представления результата и т.д.

Третья группа показателей мотивационно-ценностного компонента проявляется в следующих характеристиках:

- На уровне «исполнитель действий» проектная деятельность не рассматривается участниками программы как инструмент для изменения своей личностной сферы, предмет деятельности, таким образом, остается за пределами личности, в сфере учебной деятельности.

- На уровне «разработчик содержания деятельности» происходит накопление изменений в определенной сфере деятельности, опыта, который по возможности может быть использован в другом похожем на проектирование виде деятельности.

- На уровне «организатор деятельности» происходит понимание того, что один из решающих факторов, определяющий вступление в проектную деятельность - это научиться делать что-то, что ты делать не умеешь и включить это в «список» своих компетенций, для того чтобы использовать этот ресурс для решения личностных целей и задач.

Следующий компонент (волевой) мы рассматривали по следующим показателям:

1. Умение без давления извне реализовывать собственные цели, используя собственные возможности и мобилизуя собственные ресурсы,
2. Способность эффективно и мотивированно действовать при наличии препятствий и помех,
3. Саморегуляция (самоконтроль, самокоррекция).

Что касается первого показателя, то исследование показало, что он имеет на разных уровнях развития субъектной позиции различные характеристики:

- На уровне «исполнитель действий» обучающимся требуется контроль извне, они отмечают, что реализуется ими при работе над проектом не вполне «своя» цель, собственные ресурсы ими не всегда осознаются, требуется помощь преподавателя для того, чтобы повысить их веру в собственные возможности, осознание своих сил приходит только по окончании работы над проектом.

- На уровне «разработчик содержания деятельности» помощь извне требуется чаще на этапе инициирования проекта, единожды определенные личные цели вызывают энтузиазм в их достижении, задействуются в основном те ресурсы личности, которые традиционно относятся к образовательной деятельности.

- На уровне «организатор деятельности» цели ставятся и достигаются самостоятельно. Эти цели имеют личностное значение для учащегося, им используются все возможные ресурсы и компетенции из различных сфер деятельности, они переносятся и интегрируются в общий «фонд», предназначенный для эффективного достижения поставленных целей.

В отношении второй группы показателей нами были описаны следующие характеристики:

- На уровне «исполнитель действий» препятствия и помехи в достижении цели вызывают негативные эмоции, стресс, без поддержки извне могут привести к отказу от деятельности. Особенно это касается распределения ролей в проектной команде и принятия решения о форме представления результата.

- На уровне «разработчик содержания деятельности» возникающие препятствия затрудняют работу, а в условиях группового проекта нередко приводят к разногласиям по поводу путей их возможного устранения, однако мотивация достижения результата и уже имеющийся положительный опыт действия в подобных ситуациях делают возможным поиск конструктивных путей выхода из сложившейся ситуации.

- На уровне «организатор деятельности» препятствия рассматриваются как условия задачи, которые вписываются в план деятельности, частично предвосхищаются в планировании рисков, приводят к мобилизации сил и рассматриваются как ресурс для внутреннего роста.

Что касается механизмов саморегуляции, то характеристики по уровням развития субъектной позиции выглядят следующим образом:

- На уровне «исполнитель действий» контроль осуществляется на уровне контроля за выполнением своей части работы, коррекция имеет место в основном на этапе рефлексии и заключается в понимании того, «что бы я теперь сделал по-другому».

- На уровне «разработчик содержания деятельности» мы констатировали уже несколько видов контроля: в групповом проекте - это контроль группы, контроль по отношению к выполнению взятых на себя обязательств, необходимых для достижения общего результата, контроль за деятельностью других участников с целью предложить свою помощь в реализации проектных задач, если это будет иметь решающее значение для качества конечного продукта.

- На уровне «организатор деятельности» осуществляется самоконтроль за деятельностью внутри проекта, за своим состоянием, за компонентами деятельности, постоянная саморефлексия, самокоррекция как запланированный этап деятельности и как одна из целей деятельности.

Деятельностный компонент мы рассматривали через следующие показатели:

1. Способность быстро ориентироваться в новой ситуации, новом материале и т.д.,
2. Включенность в деятельность, интенсивность прилагаемых усилий,
3. Умение выделять присущие определенной профессиональной либо образовательной ситуации совокупность условий и задач, круг участников совместной деятельности, приемы анализа осуществляемой деятельности,
4. Умение видеть и называть компоненты осуществляемой деятельности.

В отношении первого показателя нами были зафиксированы следующие характеристики:

- На уровне «исполнитель действий» наблюдается воспроизведение деятельности, порядка действий в похожей ситуации, возможны некоторые дополнения (например, уточнение задач) или выбор нового метода представления результата (скорее всего среди традиционных).

- На уровне «разработчик содержания деятельности» осуществляется активная ориентировка в ситуации, требующая составления плана действий, управление деятельностью, с опорой на имеющуюся модель решения проблем либо планирования изменений.

- На уровне «организатор деятельности» мы наблюдали эффективные действия в новой нестандартной ситуации, внутреннюю положительную мотивацию, перенос на ситуацию проектирования своих умений ориентироваться в реальной жизненной ситуации вообще.

Относительно второй группы показателей мы выявили следующие характеристики:

- На уровне «исполнитель действий» участники прилагали ровно столько усилий, сколько требовал от них принятый план действий по достижению результата.

- На уровне «разработчик содержания деятельности» участие в разработке деятельности обусловило личную заинтересованность в ходе и результате проектирования, не выходящую однако за пределы образовательной сферы деятельности.

- На уровне «организатор деятельности» учащиеся продемонстрировали активную заинтересованность в организации эффективной и интенсивной деятельности, личную готовность прилагать все возможные усилия. Мы отметили личную значимость достижения результата как фактор, определяющий их включенность в деятельность.

По отношению к умению выделять присущие определенной профессиональной либо образовательной ситуации совокупность условий и задач, круг участников совместной деятельности, к владению приемами анализа осуществляемой деятельности мы выделили следующее:

- На уровне «исполнитель действий» условия, задачи, круг участников заданы рамками учебного проекта. Сама деятельность не является предметом анализа.

- На уровне «разработчик содержания деятельности» рассматриваются стандартные для образовательной ситуации условия и круг участников, анализ

своей деятельности становится определенным этапом в общем плане деятельности.

- На уровне «организатор деятельности» умение выделять присущие ситуации условия и задачи является ключевым, круг участников анализируется всесторонне, анализ деятельности является неотъемлемой частью на каждом этапе деятельности.

В последней группе показателей деятельностного компонента мы установили следующие характеристики уровней развития субъектной позиции:

- На уровне «исполнитель действий» учащимися воспроизводится модель деятельности, заданная со стороны - например, педагогом. Компоненты деятельности могут быть названы только на рефлексивном этапе проектирования по окончании работы.

- На уровне «разработчик содержания деятельности» учащиеся называют компоненты деятельности, однако отмечается несколько формальный подход - «Чтобы сработало - делай так».

- На уровне «организатор деятельности» происходит понимание смысла и ценности каждого компонента деятельности.

Рефлексивный компонент мы рассматривали по следующим показателям:

1. Упорядочивание опыта, умение видеть перспективы в профессиональном становлении,

2. Осознанное устранение противоречий собственного развития, обеспечение баланса между сторонами развития, характеризующее отношение к своему прошлому опыту,

3. Способность осознавать этапы своего профессионального пути.

Рассмотрение первой группы показателей дало следующие результаты:

- На уровне «исполнитель действий» обучающиеся отмечают значимость для себя положительного опыта предметной деятельности, проект понимается ими как альтернатива к другим способам работы с фактическим материалом.

- На уровне «разработчик содержания деятельности» учащиеся отметили приобретение положительного опыта по отношению к собственной деятельности

вообще, понимание возможности влияния собственными силами на любую сферу своей жизни.

- На уровне «организатор деятельности» положительный опыт проектирования интегрируется в общую картину личности, происходит осознание учащимися перспектив своего развития.

В отношении осознания возможностей устранения противоречий собственного развития и обеспечения баланса между сторонами развития мы установили следующие закономерности:

- На уровне «исполнитель действий» это не диагностируется результатом деятельности.

- На уровне «разработчик содержания деятельности» происходит понимание возможности использования ресурса образовательного проектирования для устранения противоречий своего развития.

- На уровне «организатор деятельности» данный показатель отмечается как основной результат, обусловленный в определенной мере самими целями проектирования на этом уровне развития.

Что касается способности осознавать этапы своего профессионального пути, то:

- На уровне «исполнитель действий» осознание этого слабо интегрируется в общую систему, опыт остается в учебной сфере, не рассматривается учащимся как общий этап их личностного развития.

- На уровне «разработчик содержания деятельности» формируется опыт положительного влияния на развитие своего пути.

- На уровне «организатор деятельности» осознание ценности данного вида деятельности для общего профессионального развития является для учащегося исходным пунктом для вступления в проектирование.

На втором этапе исследования нами был проведен констатирующий эксперимент по организации образовательного сопровождения развития субъектной позиции обучающихся в процессе реализации метода проектов. Результатами данного этапа стали количественные данные, полученные в результате заполнения анкет (см. Приложение 6), составленных на основании

выявленных характеристик уровней развития субъектной позиции, и анализа рефлексивных текстов, которые писали студенты по окончании определенного этапа работы и обсуждались на итоговом семинаре по результатам программы.

Было зарегистрировано и статистически обработано количество учащихся, подтвердивших наличие у себя определенного уровня развития субъектной позиции до начала проведения экспериментальной работы и после ее завершения. Полученные данные мы сравнили с результатами анкетирования контрольных групп на 2, 4 и 5 курсах.

Для оценки результативности обучения мы использовали коэффициент, определяемый по формуле $Kэ = a / A$, где a - количество ответов студентов, соответствующее определенному уровню развития их субъектной позиции, который является образовательным результатом определенного этапа программы образовательного сопровождения (А, Б или В); A - общее число вопросов анкеты равное 28. Значение коэффициента в пределах от 0 до 0,3 соответствует неудовлетворительному результату освоения программы, результат от 0,3 до 0,5 (9-14 ответов) - свидетельствует о низком уровне развития субъектной позиции студента; от 0,5 до 0,7 (15-19) - о среднем уровне развития и коэффициент от 0,7 до 1 (20-28) - о высоком уровне развития субъектной позиции учащегося заданного уровня [188].

Результаты оценки развития субъектной позиции учащихся уровней «исполнитель действий», «разработчик содержания деятельности» и «организатор деятельности» студентов экспериментальных и контрольных групп представлены в Таблицах 5-7а,б (см. Приложение 7). Сводные Таблицы 8а-в показывают количество студентов, достигших уровня развития субъектной позиции определенного уровня по результатам прохождения определенного этапа программы образовательного сопровождения в сравнении с данными контрольной группы.

Таблица 8а - Количество студентов, достигших уровня развития субъектной позиции «исполнитель действий», первый этап программы организации образовательного сопровождения

Уровень развития субъектной позиции «исполнитель действий»	Количество студентов			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	До	После	До	После
Уровень не сформирован	-	-	-	-
Низкая	-	-	-	-
Средняя	19	5	17	9
Высокая	16	30	18	26
Высокая	6	10	6	6

Таблица 8б - Количество студентов, достигших уровня развития субъектной позиции «разработчик содержания деятельности», второй этап программы организации образовательного сопровождения

Уровень развития субъектной позиции «разработчик содержания деятельности»	Количество студентов			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	До	После	До	После
Уровень не сформирован	25	-	29	18
Низкая	8	1	6	17
Средняя	2	10	-	-
Высокая	-	24	-	-

Таблица 8в - Количество студентов, достигших уровня развития субъектной позиции «организатор деятельности», третий этап программы организации образовательного сопровождения

Уровень развития субъектной позиции «организатор деятельности»	Количество студентов			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	До	После	До	После
Уровень не сформирован	31	-	31	27
Низкая	4	2	4	8
Средняя	-	14	-	-
Высокая	-	19	-	-

Основываясь на данных проведенного эксперимента, мы можем говорить об эффективности предложенной нами программы организации образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов в процессе реализации метода проектов. Динамика развития субъектной позиции обучающихся в экспериментальных и контрольных группах представлена на Рисунках 1а-в.

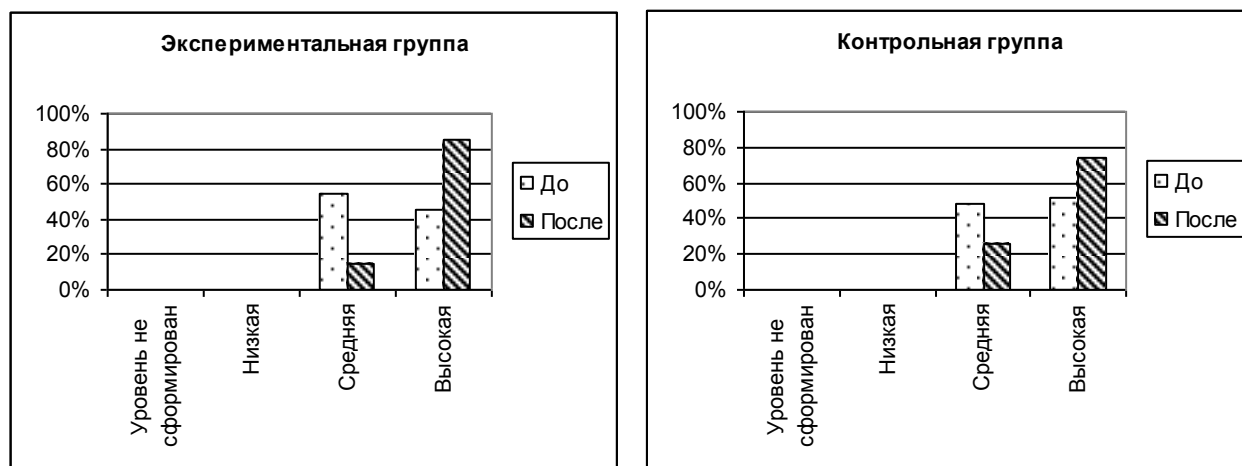


Рисунок 1а - Динамика развития субъектной позиции «исполнитель действий»

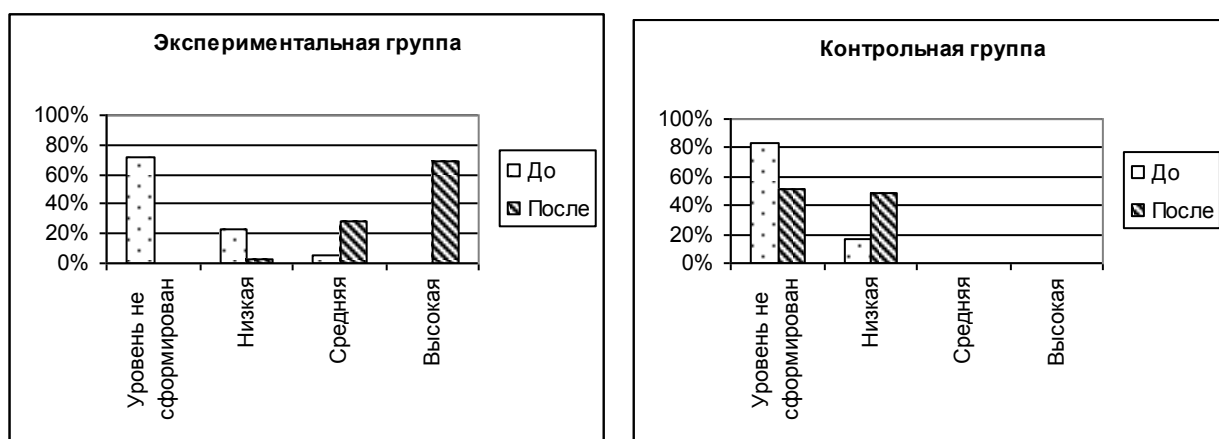


Рисунок 1б - Динамика развития субъектной позиции «разработчик содержания деятельности»

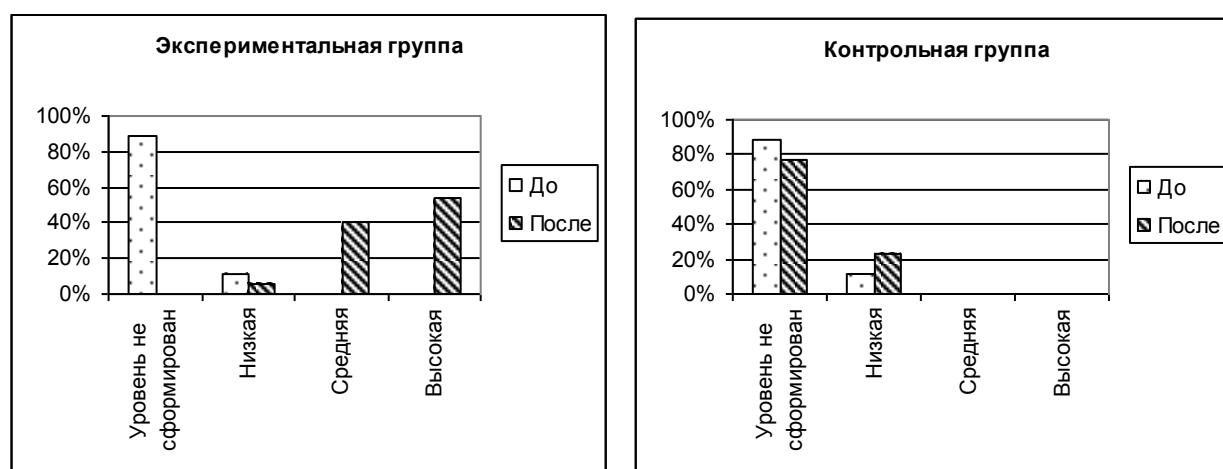


Рисунок 1в - Динамика развития субъектной позиции «организатор деятельности»

При рассмотрении субъектной позиции «исполнитель действий» мы отметили достаточно высокий уровень ее развития уже до начала эксперимента, как в экспериментальной, так и в контрольной группах студентов. 54,3% учащихся экспериментальной группы показали средний уровень и 45,7 % - высокий уровень развития данной субъектной позиции, в контрольной группе это были 48,6% и 51,4% соответственно. Это объясняется, по нашему мнению, тем, что данный уровень развития сформирован уже в средней школе, где он, тем не менее, не являлся предметом рефлексивного анализа со стороны учащихся. По окончании первого этапа программы организации образовательного сопровождения большинство учащихся экспериментальной группы довольны достигнутым результатом и отмечают у себя характеристики высокого уровня развития

субъектной позиции «исполнитель действий» (85 %). В то же время и в контрольной группе мы зафиксировали рост количества учащихся с высоким уровнем развития данной субъектной позиции с 51,4% до 74%. Это говорит о том, что компетенции организации образовательной деятельности исполнительского уровня развиваются в традиционном образовательном процессе без использования метода проектов.

До начала экспериментальной работы был диагностирован низкий уровень развития субъектной позиции «разработчик содержания деятельности». У 71,4 % студентов экспериментальной группы и 82,8 % учащихся контрольной группы уровень был не сформирован; 22,8 % студентов экспериментальной и 17,1 % студентов контрольной группы определили свой уровень развития субъектной позиции «разработчик содержания деятельности» как низкий. Только у двух учащихся экспериментальной группы был определен средний уровень развития рассматриваемой субъектной позиции со средним коэффициентом 0,55. По завершению второго этапа экспериментальной программы 28,5 % студентов экспериментальной группы достигли среднего уровня развития и 68,5% - высокого уровня развития субъектной позиции «разработчик содержания деятельности». В контрольной группе ни один учащийся не зафиксировал у себя признаки развития данной субъектной позиции; и только 48,6 % учащихся показали результат, соответствующий ее низкому уровню развития.

До начала третьего этапа экспериментальной работы анкетирование студентов экспериментальной и контрольной группы продемонстрировало одинаковые результаты. У 88,5% учащихся субъектная позиция уровня «организатор деятельности» не была сформирована и 11,4 % студентов отметили у себя характеристики низкого уровня развития данной субъектной позиции. По завершению данного этапа работы 40% участников экспериментальной группы показали результаты, соответствующие среднему уровню, а 54,2% - высокому уровню развития субъектной позиции «организатор деятельности». В контрольной группе средний и высокий уровень развития субъектной позиции не был достигнут, и только 22,8 % студентов диагностировали у себя низкий

уровень развития данной позиции по окончании прохождения педагогической практики (по сравнению с 11,4% - до ее начала).

Таким образом, мы можем говорить о том, что субъектная позиции уровней «разработчик содержания деятельности» и «организатор деятельности» не развивается в традиционном процессе обучения в вузе без организации образовательного сопровождения развития субъектной позиции и компетенций организации образовательной деятельности обучающихся. Результаты исследования показали, что субъектная позиция этих уровней не формируется в образовательном процессе сама по себе, что характеризуется низкими показателями входного анкетирования и итогового анкетирования контрольных групп.

Кроме того, мы можем сделать вывод о том, что необходимость создания условий для развития субъектной позиции учащихся повышается с ростом уровня развития данной позиции. Если средний и высокий уровень развития субъектной позиции «исполнитель действий» отмечается практически у 100 % студентов, проучившихся год или два в вузе, то уровни развития субъектной позиции «разработчик содержания деятельности» и «организатор деятельности» выше среднего не достигаются по данным проведенного нами исследования подавляющим большинством учащихся к моменту окончания высшей школы.

Выводы по 2 главе

Во 2 главе нами была представлена и обоснована программа образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов, основанная на его вовлечении в разные формы организации проектной деятельности: учебный, образовательный проекты и проект педагогической практики. Для этого были проанализированы механизмы организации деятельности в проектном обучении, раскрыто содержание и определены этапы программы развития субъектной позиции студентов в процессе реализации метода проектов на материале обучения иностранному языку. Это позволило провести диагностику развития субъектной позиции учащихся и интерпретировать результаты реализации программы образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов с точки зрения ее эффективности для достижения современных образовательных результатов.

На основании первого этапа исследования были выделены и описаны качественные характеристики уровней сформированности субъектной позиции обучающихся: «исполнитель действий», «разработчик содержания деятельности» и «организатор деятельности». Количественные данные, полученные в результате второго этапа исследования, показали количество учащихся, диагностирующих развитие определенного уровня развития субъектной позиции до начала проведения экспериментальной работы и после ее завершения. Был сделан вывод о том, что организация образовательного сопровождения положительно влияет на развитие субъектной позиции обучающихся. Необходимость создавать условия для развития субъектной позиции учащихся повышается с ростом уровня ее развития. Кроме того, результаты проведенного эксперимента показали, что субъектная позиция уровней «разработчик содержания деятельности» и «организатор деятельности» не формируется в образовательном процессе без организации соответствующего образовательного сопровождения.

Заключение

Проведенная исследовательская и экспериментальная работа позволяет сделать следующие выводы:

1. В содержании образовательных результатов в контексте современных тенденций и подходов в образовании зафиксированы признаки развития субъектной позиции обучающихся. Субъектная позиция проявляется в деятельности и определяется набором характеристик, позволяющих учащимся инициировать и организовывать деятельность разного уровня сложности. Развитие субъектной позиции обучающихся является базовым показателем качества образовательных результатов, определяемых в рамках компетентностного и личностно-ориентированного подходов. В работе выявлена взаимозависимость развития компетенций организации образовательной деятельности и развития субъектной позиции обучающихся.

2. Исследование показало, что использование метода проектов является эффективным средством развития субъектной позиции студентов при обучении иностранному языку. Основанием для этого является его влияние на переход от учебной к образовательной деятельности и направленность на развитие компетенций организации образовательной деятельности.

3. В работе доказано, что развитие субъектной позиции происходит в процессе организации образовательного сопровождения данного процесса, основанного на поэтапном вовлечении обучающихся в разные формы организации проектной деятельности: учебный, образовательный проекты и проект педагогической практики. В рамках данных форм студенты последовательно разрабатывают и реализуют разные способы работы с учебным материалом (учебный проект), проектируют способы организации и оценки обучения иностранному языку (образовательный проект) и содержание проекта педагогической практики как формы организации образовательной деятельности.

5. Анализ качества развития субъектной позиции студентов позволил выявить ее разные уровни – «исполнитель действий», «разработчик содержания

деятельности», «организатор деятельности». Каждый уровень определяется на основании характеристик 4 компонентов деятельности: мотивационно-ценностного, волевого, деятельностного и рефлексивного. В работе выявлены и сформулированы характеристики показателей разных уровней развития субъектной позиции обучающихся по отношению к рассматриваемым компонентам деятельности.

7. Экспериментально доказана эффективность программы организации образовательного сопровождения развития субъектной позиции обучающихся с использованием метода проектов в процессе обучения иностранному языку. Это подтверждено положительной динамикой развития субъектной позиции участников экспериментальной программы по сравнению с результатами контрольных групп. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что развитие субъектной позиции уровней «разработчик содержания деятельности» и «организатор деятельности» не происходит в образовательном процессе в условиях отсутствия организации образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов при реализации традиционных форм обучения.

Материалы исследования могут быть использованы педагогами для достижения современных образовательных результатов, организации и методического сопровождения педагогической практики студентов старших курсов и исследователями в области образования для анализа качества образовательных результатов в вузе и на курсах повышения квалификации.

Список литературы

- 1.Абакумова Н. Н. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика / Н. Н. Абакумова, И. Ю. Малкова. – Томск : Изд-во ТГУ, 2007. – 368 с.
- 2.Аванесов С. С. Антропологический контекст научного знания // Философия науки и инновационные технологии в науке и образовании : материалы конф., Томск, 26-28 сент. 2007 г. – Томск : Изд-во НТЛ, 2008. – С. 5-8.
- 3.Агафонова О. П. Метод проектов как средство формирования субъектной позиции младших школьников // Человек и образование. – 2010. – № 3. – С. 136-139.
- 4.Агнаева К. В. Метод проектов как основная технология в преподавании дисциплины «Лингвострановедческий тренинг» // Тр. СПбГУКИ. – 2013. – № 1. – С. 169-173.
- 5.Аксенова Н. И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов // Теория и практика образования в современном мире : материалы междунар. науч. конф., С.-Петербург, февр. 2012 г. – СПб. : Реноме, 2012. – С. 140-142.
- 6.Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
- 7.Анохина Г. М. Ученик – Субъект деятельности и собственного развития в личностно-ориентированной технологии обучения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20, Пед. образование. – 2010. – № 1. – С. 28-34.
- 8.Антюхов А. В. Проектное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы // Высш. образование в России. – 2010. – № 10. – С. 26-29.
- 9.Ануфриюк К. Ю. Типы субъектности у подростков // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 232-234.
10. Апазаова З. Н. Особенности реализации метода проектов в формировании исследовательских умений студентов профессионального колледжа // Истор. и социально-образоват. мысль. – 2011. – № 4. – С. 55-58.

11. Артемьева Ю. А. Модель формирования субъектной позиции старшеклассников в процессе предпрофильной подготовки // Успехи соврем. естествознания. – 2008. – № 8. – С. 121–123.
12. Артемьева Ю. А. Проблема субъекта научной деятельности в работах А. В. Брушлинского // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 19-21.
13. Артемьева Ю. А. Психолого-педагогические условия формирования субъектной позиции старшеклассников в процессе предпрофильного сопровождения // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 113. – С. 250-253.
14. Баева Ю. В. Метод проектов как современная педагогическая технология // Вестн. ТГПУ. – 2012. – № 2. – С. 117-120.
15. Байбородова Л. В. Формирование субъектной позиции студентов в образовательном процессе педагогического вуза [Электронный ресурс] // Педагогика в современном мире : интернет-форум в рамках всерос. науч. конф. с междунар. участием. – [СПб., 2014]. – URL: <http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-24>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 26.11.2013).
16. Байдурова Л. А. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам / Л. А. Байдурова, Т. В. Шапошникова // Иностр. яз. в шк. – 2002. – № 1. – С. 5-11.
17. Балакина Л.Л. Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в организации урока и формирования коммуникативной компетенции учащихся: автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 / Балакина Любовь Леонидовна. . – Томск, 2010 – 43 с.
18. Барамзина С. А. Учебная деятельность школьников в контексте личностно-ориентированного обучения // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 41-47.
19. Барышева Т. Д. Факторы формирования субъектной позиции студента в процессе профессионализации // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 234-238.

20. Бауэр Е. А. Реакция на Болонские реформы в системе образования Западной Европы // Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 109-113.
21. Бегидова С. Н. Профессиональная субъектная позиция как основа профессионального становления студента [Электронный ресурс] / С. Н. Бегидова, Т. Н. Поддубная // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3, Педагогика и психология. – 2012. – № 2. – С. 17-24.
22. Белоус В. В. Системность в решении проблемы соотношения внешнего и внутреннего в современной психологии / В. В. Белоус, И. В. Боязитова // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 59-62.
23. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностр. яз. в шк. – 2002. – № 2. – С. 11-15.
24. Битюк В. Л. Метод проектов как способ реализации задач компетентностно-ориентированного образования // Вестн. АГТУ. – 2011. – № 1. – С. 83-86.
25. Блиева Ф. И. Формирование профессиональной субъектной позиции у будущих специалистов по физической культуре и спорту : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Блиева Фарида Ибрагимовна. – Майкоп, 2007 – 22 с.
26. Блинов В. И. Профессиональные стандарты педагогической деятельности // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 46-54.
27. Блинова Ю. Л. Субъектная позиция педагога: теория и психолого-акмеологическое сопровождение / Ю. Л. Блинова. – Казань : ТГГПУ, 2010. – 202 с.
28. Богданова Е. В. Формирование субъектной позиции студентов в волонтерской деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Богданова Елена Владимировна. – Кострома, 2010. – 23 с.
29. Богданова Е. Л. Антропологический ренессанс и педагогические возможности диалога // Образование и наука: современные стратегии развития : межвуз. темат. сб. ст. и материалов к междунар. конгр. «Образование и наука на пороге третьего тысячелетия», Новосибирск, 4-9 сент. 1995 г. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1995. – С. 237-243.

30. Богова М. Г. Ключевые этапы работы над проектами в формате теории разных стилей мышления на уроках иностранного языка / М. Г. Богова, С. Е. Гридюшко // Метод проектов в университетском образовании : сб. науч.-метод. ст. – Минск : БГУ, 2008. – Вып. 6. – С. 97-115.
31. Бойцова И. И. Эффективность применения проектно-модульного обучения иностранному языку в медицинском вузе / И. И. Бойцова, Ж. Н. Макушева, Э. Ю. Огородникова // Тихоокеан. мед. журн. – 2013. – № 3. – С. 97-99.
32. Болотов В. А. Научно-педагогическое обеспечение оценки качества образования // Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 6-11.
33. Боно Э. Латеральное мышление / Эдвард де Боно. – СПб. : Питер Паблишинг, 1997. – 320 с.
34. Бордовский Г. А. Особенности развития современного педагогического образования // Там же. – № 5. – С. 60-66.
35. Боровских А. В. Деятельностные принципы и педагогическая логика / А. В. Боровских, Н. Х. Розов // Там же. – № 8. – С. 10-19.
36. Борытко Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова. – М : Академия, 2008. – 320 с.
37. Борытко Н. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока / Н. М. Борытко, О. М. Мацкайлова. – Волгоград : Изд-во ВГИПКРО, 2002. – 132 с.
38. Братенникова А. Н. Метод проектов в контексте преемственности формирования ключевых компетенций (На примере обучения химии в средней и высшей школе) / А. Н. Братенникова, Е. И. Василевская // Метод проектов в университетском образовании : сб. науч.-метод. ст. – Минск : БГУ, 2008. – Вып. 6. – С. 130-144.
39. Буряк В. К. Активность и самостоятельность учащихся в познавательной деятельности // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 71-78.

40. Быков А. Н. Формирование профессионально-субъектной позиции студентов в процессе практически ориентированной деятельности / А. Н. Быков, Т. А. Костюкова // Альм. соврем. науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 26-29.
41. Валеева Р. З. Использование метода проектов в процессе обучения иностранному языку студентов заочной формы обучения [Электронный ресурс] // Соврем. педагогика. – 2014. – № 4. – URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/04/2218>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 03.08.2014).
42. Васильев Л. И. Компетентностный подход при модульной технологии организации обучения в вузе / Л. И. Васильев, А. Н. Мамцев // Высш. образование сегодня. – 2006. – № 12. – С. 40-43.
43. Веджетти С. Значение теории деятельности А. Н. Леонтьева для современной психологии учения и школьного образования // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра. – М : Смысл. – 2006. – С. 234-241.
44. Венедиктова С. Л. Проектная деятельность учащихся на уроках немецкого языка // Иностр. яз. в shk. – 2002. – № 1. – С. 11-14.
45. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высш. образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39-46.
46. Вербицкий А. А. Проблемные точки реализации компетентностного подхода // Вестн. МГГУ им. М. А. Шолохова. Сер. : Педагогика и психология. – 2012. – № 2. – С. 52-60.
47. Волкова Е. Н. Исследование структуры субъектности в младшем подростковом возрасте / Е. Н. Волкова, А. В. Гришина // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 260-263.
48. Волкова О. Компетентностный подход при проектировании образовательных программ // Высш. образование в России. – 2005. – № 4. – С. 34-39.
49. Ворожцова Е. С. Метод проектов как способ адаптации первокурсников к обучению в фармацевтическом вузе [Электронный ресурс] / Е. С. Ворожцова, Е. Г. Балахонова, М. Н. Гурьянова // Соврем. проблемы науки и образования. – 2014. –

URL: <http://www.science-education.ru/117-13133>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 07.09.2014).

50. Воронина Л. В. Роль метода проектов в развитии креативности старших дошкольников / Л. В. Воронина, Ю. С. Толмачева // Пед. образование в России. – 2014. – № 1. – С. 141-145.

51. Востриков А. А. Концепция подготовки педагогов-исследователей на основе компетентностного подхода / А. А. Востриков, Е. Н. Дудина // Вестн. ТГПУ. – 2011. – № 1. – С. 59-62.

52. Галанова М. А. Формирование профессионально-субъектной позиции студентов педвуза в процессе педагогической практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Галанова Марина Андреевна. – Уфа, 2006. – 22 с.

53. Гейхман Л. К. Проектная и коммуникативная компетентности как интегральные результаты проектного обучения иностранному языку / Л. К. Гейхман, Л. А. Теплоухова // Вестн. ЮУрГУ. Сер. : Лингвистика. – 2010. – № 1. – С. 67-71.

54. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3-7.

55. Гиппенрейтер Ю. Б. Деятельностный подход к воле: альтернативы // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра. – М. : Смысл, 2006. – С. 80-91.

56. Гликман И. З. Основные парадигмы образования // Пед. образование и наука. – 2005. – № 6. – С. 15-24.

57. Гогоберидзе А. Г. Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Гогоберидзе Александра Гививна. – СПб., 2002. – 46 с.

58. Годник С. М. Характеристика особенностей профессионально-педагогической деятельности с позиции объектно-субъектного преобразования личности // Пед. образование и наука. – 2006. – № 5. – С. 4-6.

59. Гончарова Е. В. Сопровождение индивидуальной образовательной траектории обучения студентов / Е. В. Гончарова, Т. С. Шевченко // Вестн. НГГУ. – 2012. – № 2. – С. 12-18.
60. Гончарова Е. О. Развитие субъектности в период ранней юности // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 254-256.
61. Гриценко Л. И. Деятельностная основа педагогики А. С. Макаренко // Педагогика. – 2010. – № 8. – С. 79-84.
62. Губа П. С. Информационно-коммуникационные технологии в проектной методике // Использование компьютерных технологий в преподавании иностранного языка студентам неязыковых специальностей технических вузов : сб. материалов регион. науч.-метод. семинара. – Томск, 2010. – С. 18-21.
63. Гузеев В. В. Проектное обучение как одна из интегральных технологий // Метод проектов в университетском образовании : сб. науч.-метод. ст. – Минск : БГУ, 2008. – Вып. 6. – С. 43-60.
64. Давер М. В. система самооценочных контрактов в личностно-ориентированном обучении // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 68-73.
65. Данилюк А. Я. Принципы модернизации педагогического образования // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 37-46.
66. Данилюк А. Я. Развитие человеческого потенциала средствами воспитания и социализации в условиях модернизации России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков // Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 3-13.
67. Дахин А. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? // Народ. образование. – 2004. – № 4. – С. 136-144.
68. Дворянкина Е. К. Моделирование образовательной системы вуза по развитию студентов как субъектов будущей профессионально-педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Дворянкина Екатерина Корнеевна. – М., 2012. – 39 с.

69. Дворянкина Е. К. Развитие субъектной позиции студентов на факультете педагогической математики как профессионально-педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Вестн. ТГПУ. – 2004. – № 5. – С. 59-64.

70. Дистанционное сопровождение студентов при реализации компетентностно-ориентированных образовательных программ / И. Н. Медведева [и др.] // Вестн. Псков. гос. ун-та. Сер. : Естеств. и физ.-мат. науки. – 2013. – № 2. – С.153-167.

71. Долгушева И. Э. Компетентностный подход как теоретическая и организационная основа современного образования / И. Э. Долгушева, И. Л. Беккер // Изв. ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 626-630.

72. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высш. образование в России. – 2005. – № 4. – С. 30-33.

73. Драпака А. В. Психологические границы как показатель субъектности личности // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 74-77.

74. Дубова М. В. Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования // Интеграция образования. – 2010. – № 1. – С. 59-63.

75. Душеина Т. В. Проектная методика на уроках иностранного языка // Иностр. яз. в шк. – 2003. – № 5. – С. 38-41.

76. Елизова Е. И. Компетентностный подход в системе лингвокоммуникативной подготовки студентов вуза // Концепт. – 2014. – № 03. – С. 11-15.

77. Емельянова Н. В. Проектная деятельность студентов в учебном процессе // Высш. образование сегодня. – 2011. – № 3. – С. 82-84.

78. Ермаков Д. С. Компетентностный подход в образовании // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 8-15.

79. Есенина Е. Ю. Системообразующие понятия современного профессионального образования // Там же. – 2010. – № 10. – С. 62-67.

80. Жак Д. Организация и контроль работы с проектами (Реферат) // Метод проектов в университетском образовании : сб. науч.-метод. ст. – Минск : БГУ, 2008. – Вып. 6. – С. 60-80.
81. Ждан А. Н. Вклад А. В. Брушлинского в историко-психологическую науку // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 26-29.
82. Жилинская А.В. Становление субъекта деятельности: развитие способности целеполагания // Там же. – С. 83-86.
83. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М : Академия, 2001. – 208 с.
84. Зарецкий Ю. В. Методика исследования субъектной позиции учащихся / Ю. В. Зарецкий, В. К. Зарецкий, И. Ю. Кулагина // Психол. наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 98-109.
85. Захарова Е. Н. О компетентностном подходе в образовательной деятельности // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3, Педагогика и психология. – 2011. – № 4. – С. 32-39.
86. Звонарева О. В. Психолого-педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной траектории развития детей дошкольного возраста с предпосылками интеллектуальной одаренности // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 54. – С. 373- 378.
87. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высш. образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.
88. Зерщикова Т. А. О способах реализации метода проектов в вузе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апр. 2011 г.). – Пермь : Меркурий, 2011. – Т. 2. – С. 79-82.
89. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

90. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? // Там же. – 2006. – № 8. – С. 20-26.

91. Зоткин А. О. Профессиональное развитие педагога и управление изменениями в образовании: тезисы исследовательской программы // Управление изменениями в образовании : материалы V Всерос. конф. «Традиционные и инновационные процессы в образовании: управление изменениями», Томск, 1-3 нояб. 2001 г. – Томск : [б. и.], 2001. – С. 97-112.

92. Ибрагимов Г. И. Педагогический эксперимент: проблемы и основные направления совершенствования // Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 20-27.

93. Иванцова Н. А. Становление субъектной позиции студента неязыкового вуза в процессе изучения иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Иванцова Наталья Александровна. – Улан-Удэ, 2011. – 24 с.

94. Ивочкина Т. Н. Научно-педагогическое сопровождение – механизм реализации стратегии развития образовательного учреждения // Проблемы современ. образования. – 2012. – №3. – С. 104-109.

95. Игумнова О. В. Метод проектов как способ формирования готовности студентов 1-2 курсов неязыковых факультетов к осуществлению научно-исследовательской деятельности // Проблемы языкового образования в полиэтническом сообществе Сибири : материалы II Всерос. науч.-метод. конф., Новосибирск, 28-30 сент. 2007 г. – Новосибирск : Ин-т филологии, 2007. – С. 67-71.

96. Истомина Н. Н. Формирование мотивационной готовности к профессиональному самоопределению в условиях лингвистического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Истомина Наталья Николаевна. – Томск, 2006. – 212 с.

97. К вопросу о компетентностном подходе в российском образовании // Инновации в образовании / О. М. Карпенко [и др.] – 2004. – № 6. – С. 5-13.

98. Калугина А. М. Организационно-управленческие средства стимулирования проявлений субъектной позиции студентов в вузе : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Калугина Алевтина Михайловна. – СПб., 2006. – 23 с.

99. Кашапова Г. И. Особенности ответственности с различной идентичностью у студентов как субъектов жизнедеятельности // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 272-275.
100. Кислицын К. Н. Болонский процесс как проект для Европы и для России [Электронный ресурс] // Знание. Понимание. Умение : информ. гуманитар. портал. – М., 2006-2014. – URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/11>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 02.05.11).
101. Князев Е. А. Глобальные тенденции в высшем образовании и их влияние на институционный дизайн // Князев Е. А. Развитие стратегического подхода к управлению в российских университетах / Е. А. Князев, А.-М. Йонге, Д. Сангер – Казань : Унипресс, 2001. – С. 10-17.
102. Ковтун Е. Н. Научные подходы к созданию образовательно-профессиональных программ на модульной основе в сфере гуманитарного образования / Е. Н. Ковтун, С. Е. Родионова // Информ. бюл. Совета по филологии УМО по клас. унив. образованию. – 2007. – № 10. – С. 30-63.
103. Козлова Н. В. Совместное профессиональное образование: психолого-акмеологический подход : моногр. / Н. В. Козлова– Томск : Изд-во ТПУ, 2007. – 197с.
104. Колесов В. П. О классификации компетенций // Высш. образование сегодня. – 2006. – № 2. – С. 20-22.
105. Кольцова В. А. Проблема индивидуальности и пути ее формирования в трудах М. М. Рубинштейна // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 94-96.
106. Комисарова А. В. Метод проектов как педагогическое условия формирования информационной компетентности студентов технического вуза // Человек и о-во. – 2011. – № 2. – С.77-83.
107. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. [Электронный ресурс] : утв. распоряжением Правительства Рос. Федерации от 17 нояб. 2008 г., № 1662-р. // М-во эконом. развития Рос.

Федерации : [сайт]. – М., 2000-2014. – URL: <http://www.economy.gov.ru>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 18.09.14).

108. Конышева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А. В. Конышева. – СПб., Минск : КАРО Четыре четверти, 2005. – 208 с.

109. Коняхина И. В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект) // Вестн. ТГПУ. – 2012. – № 11. – С. 68-71.

110. Корниенко А. Ф. Соотношение понятий «субъект», «субъективность», «субъектность» // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 208-210.

111. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель // Иностр. яз. в шк. – 2001. – № 1. – С. 9-14.

112. Кострова Ю. С. Теоретико-методологическая основа формирования интеллектуальной компетентности // Молодой ученый. – 2014. – № 5. – С. 524-526.

113. Кочетурова Н.А. Метод проектов в обучении языку: теория и практика // Ресурс. центр «Информационные технологии в обучении языку» : сайт. – Новосибирск : НГТУ, 2003–2014. – URL: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article4.php>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 09.01.2014).

114. Краснов Ю. Э. Современные дискуссии по проблеме «Метод проектов» // Метод проектов в университетском образовании : сб. науч.-метод. ст. – Минск : БГУ, 2008. – Вып. 6. – С. 197-224.

115. Краснорядцева О. М. Психолого-образовательное сопровождение подготовки специалиста // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2007. – № 305. – С. 165-168.

116. Крищенко Е. П. Формирование субъектности студента-первокурсника // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 284-286.

117. Кузьмина Т. А. Тьюторское сопровождение как важный компонент процесса обучения в условиях развития информационных и коммуникационных технологий / Т. А. Кузьмина, И. Н. Семенова // Пед. образование в России. – 2013. – № 5. – С.42-45.
118. Куликова Л. М. Профессиональная подготовка выпускника университета : компетентностный подход / Л. М. Куликова, Л. М. Куликов // Вестн. ЮУрГУ. Сер. : Образование. Пед. науки. – 2012. – № 14. – С. 21-24.
119. Курапова Т. Ю. Критерии успешности обучения учащихся общеобразовательных школ // Психология в России и за рубежом : материалы междунар. науч. конф. (г. С.-Петербург, окт. 2011 г.). – СПб. : Реноме, 2011. – С. 106-109.
120. Курылёв А. С. Проектирование как основа формирования и оценки компетенций студентов / А. С. Курылёв, М. Д. Ильязова, В. Л. Битюк // Вестн. АГТУ. – 2010. – № 2. – С. 112-117.
121. Лазарев В. С. Новое понимание метода проектов в образовании // Проблемы соврем. образования. – 2011. – № 6. – С. 35-43.
122. Лебедев О. Е. Управление образовательными системами / О. Е. Лебедев – М. : Унив. кн., 2004. – 136 с.
123. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев – М. : Высш. шк., 1991. – 223 с.
124. Лекторский В. А. Субъект в истории философии: проблемы и достижения // Методология и история психологии. – 2010. – Т. 5, вып. 1. – С. 5-18.
125. Леонтьев А. А. Объект психологии и объект в психологии // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра. – М. : Смысл, 2006. – С. 61-74.
126. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
127. Лобанова С. А. Активные методы обучения как средство развития субъектной позиции студента : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лобанова Светлана Алексеевна. – Краснодар, 2009. – 25 с.

128. Лукина А. К. Проектная деятельность учащихся как средство повышения качества образования / А. К. Лукина, Т. П. Лисунова, И. Н. Сеткова // Проблемы соврем. образования. – 2012. – № 3. – С.110-118.
129. Лутковский В. М. Использование метода проектов при изучении дисциплин специализации // Метод проектов в университетском образовании : сб. науч.-метод. ст. – Минск : БГУ, 2008. – Вып. 6. – С. 115-129.
130. Лучина Т. И. Развитие ключевых компетенций студентов в техническом вузе // Выс. образование сегодня. – 2004. – № 10. – С. 50-51.
131. Лях Ю. А. Образовательное проектирование в инновационной школе // Вестн. ТГПУ. – 2010. – № 1. – С. 53-57.
132. Маланов С. В. Генезис теоретического понятия «действие» в культурно-историческом и системно-деятельностном подходе к анализу и объяснению психических явлений // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра. – М. : Смысл, 2006. – С. 100-116.
133. Малахова Ю. Н. Функционирование компетентностного подхода к образованию в рамках коммуникативной онтологии // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2013. – № 375. – С.51-54.
134. Манузина Е. Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования // Вестн. ТГПУ. – 2011. – № 1. – С.109-113.
135. Менеджмент, маркетинг и экономика образования. – Н. Новгород : Изд-во НИМБ, 2004. – 526 с.
136. Метод проектов в университетском образовании: сб. науч.-метод. статей Вып. 6 // сост. Ю.Э. Краснов. – Минск: БГУ. – 2008. – 244 с.
137. Минакова Л. Ю. Компетентностный подход в реализации профессионально-ориентированных проектов при обучении иностранному языку / Л. Ю. Минакова, О. А. Обдалова // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2012. – № 365. – С. 143-148.
138. Михайлова О. В. Использование проектной методики как средства формирования иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза // Филол. науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 9, ч. 2. – С. 127-129.

139. Михалева Л. В. Метод проектов как инновационная технология обучения французскому языку / Л. В. Михалева, Е. Ю. Кильмухаметова // Язык и культура. – 2010. – № 4. – С. 115-122.

140. Муха И. В. Практическое руководство по проектной деятельности : метод. пособие / И. В. Муха. – Томск : Изд-во Том. гос. ун-та систем управл. и радиоэлектрон., 2005. – 40 с.

141. Назарчук А. В. Этика глобализирующегося общества [Электронный ресурс] // Библиотека учебной литературы [сайт]. – М., 2004.– URL: http://sbiblio.com/biblio/archive/nasarchuk_etika/, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 14.09.2014).

142. Насиновская Е. Е. Деятельностная парадигма в изучении мотивации деятельности // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра. – М. : Смысл, 2006. – С. 161-174.

143. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации / В. И. Блинов [и др.]. – М. : ФГУ «ФИРО», 2010. – 7 с.

144. Некрасова Е.В. Субъектность и обучение // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 299-301.

145. Немировская Н. Г. Экзистенциальные идеи В. Н. Дружинина // Там же. – С. 134-136.

146. Нехорошева А. В. Из опыта работы по проектной методике // Иностр. яз. в шк. – 2002. – № 1. – С. 18-21.

147. Никитенко В. Н. Образование как социально-педагогическая и междисциплинарная категория // Педагогика. – 2010. – № 10. – С. 21-25.

148. Никольская А. В. Изучение категории субъект в российской и зарубежной психологии // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 137-140.

149. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе : Парадоксы наследия. Векторы развития / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

150. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики : моногр. серия : в 4 т. – СПб. : ИОВ РАО, 2000. – Т. I, кн. 1 : История развития образования взрослых в России / под ред. Е. П. Тонконогой. – 114 с.
151. Олькерс Ю. История и польза метода проектов (Реферат) // Метод проектов в университетском образовании : сб. науч.-метод. ст. – Минск : БГУ, 2008. – С. 12-34.
152. Орлов В. И. Метод и педагогическая технология // Педагогика. – 2010. – № 8. – С. 30-38.
153. Орлова Э. А. Введение в социальную и культурную антропологию / Э. А. Орлова. – М. : МГИК. – 1994. – 214 с.
154. Осницкий А. К. Субъект и субъектность // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 140-143.
155. Панов В. И. Модель становления субъектности педагога / В. И. Панов, И. В. Плаксина // Там же. – С. 304-307.
156. Переход к Открытому образовательному пространству. – Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2009. – Ч. 2 : Типологизация образовательных инноваций. – 448 с.
157. Перспективные направления развития дидактики : круглый стол / А. В. Хуторской [и др.] // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 43-54.
158. Питанова М. Е. Психологическое сопровождение учащихся в образовательных учреждениях // Изв. ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 994-997.
159. Пиявский С. А. Реализация компетентностной парадигмы в вузе // Высш. образование в России. – 2010. – № 1. – С. 2-12.
160. Плигин А. А. Развитие субъектности школьников: от методологии – к образовательной концепции и технологии // Актуал. проблемы психол. знания. – 2010. – № 3. – С. 33-46.
161. Подопригорова Л. А. Использование интернета в обучении иностранным языкам // Иностр. яз. в shk. – 2003. – № 5. – С. 25-31.
162. Полат Е. С. Метод проектов // Метод проектов в университетском образовании : сб. науч.-метод. ст. – Минск : БГУ, 2008. – С. 34-43.

163. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // // Иностр. яз. в шк. – 2000. – № 2. – С. 3-9.

164. Попов А. Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения [Электронный ресурс] / А. Попов, И. Проскуровская // Некоммерч. науч. фонд «Ин-т развития им. Г. П. Щедровицкого» : [сайт]. – М., 2005–2012. – URL: <http://www.fondgp.ru/lib/mmk/51> свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 26.10.12).

165. Попова В. И. Социально-психологическое сопровождение школьников в образовательном процессе / В. И. Попова, И. А. Королёва // Вестн. ТГПУ. – 2013. – № 6. – С. 76-81.

166. Прозументова Г. Н. Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность // Школа Совместной деятельности. – Томск : Дельтаплан, 2002. – Кн. 5. – С. 4-16.

167. Прозументова Г. Н. Психолого-образовательное сопровождение подготовки специалиста // Вестник ТГУ. – Томск: Изд-во ТГУ, 2007. – № 305. – С. 165-169

168. Прыгин Г. С. О понятиях «субъект деятельности» и «субъект жизнедеятельности» с позиций субъектной регуляции // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 156-159.

169. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

170. Ревякина В. И. Педагогическая политика в условиях Томской области: кадровый проект // Управление изменениями в образовании : материалы V Всерос. конф. «Традиционные и инновационные процессы в образовании: управление изменениями», Томск, 1-3 нояб. 2001 г. – Томск : [б. и.], 2001. – С. 112-121.

171. Решетка В. В. Проектный метод обучения как средство реализации практико-ориентированной технологии // Проф. образование в России и за рубежом. – 2013. – № 10. – С. 83-86.

172. Розанова Я. В. Обучение академической норме реферирования иноязычных профессионально ориентированных текстов на основе использования метода проектов и e-learning // Вестн. ТГПУ. – 2013. – № 9. – С. 114-118.

173. Рузметова М. Ш. О деятельностном содержании компетентного подхода в обучении иностранному языку учащихся общеобразовательных школ // Молодой ученый. – 2013. – № 6. – С. 724-727.

174. Сабанчиева Р. З. Акмеологические факторы продуктивной деятельности преподавателей в развитии творческой готовности студентов к профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Сабанчиева Рита Залимгериевна. – Нальчик, 2004. – 272 с.

175. Саитбаталова А. В. Особенности проектного обучения студентов-дизайнеров в вузе // Пед. образование в России. – 2013. – Вып. 6. – С. 76-80.

176. Сайфутдинова Н. Л. Развитие проектировочных умений субъектов образования в условиях профессионального колледжа // Человек и образование. – 2011. – № 4. – С. 136-138.

177. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова. – М. : Изд-во Еврошкола, 2004. – 236 с.

178. Селиванова О. Г. Субъектность школьника как педагогический феномен // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 325-326.

179. Семенов И. Н. Методологические средства субъектной психологии мышления А. В. Брушлинского и их воздействие на изучение рефлексии // Там же. – С. 38-41.

180. Семенова Л. Э. Особенности развития гендерной субъектности в раннем онтогенезе // Там же. – С. 326-329.

181. Сергиенко Е. А. Развитие идей А. В. Брушлинского: соотношение категорий субъекта и личности // Там же. – С. 41-44.

182. Сериков В. В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 29-37.
183. Симакова Т.П. Формирование субъектной позиции семьи на основе социально-образовательного партнерства : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 / Симакова Татьяна Петровна. . – Томск, 2012 – 41 с.
184. Синякова М. Г. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития педагога в поликультурном образовательном пространстве // Пед. образование в России. – 2014. – № 2. – С. 68-73.
185. Слепухин А. Высшая школа в условиях интернационализации // Высш. образование в России. – 2004. – № 6. – С. 3-12.
186. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. – Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2003. – Вып. 2. – 160 с.
187. Собкин В. С. Качество педагогического образования глазами студента / В. С. Собкин, О. В. Белова // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 10-17.
188. Соболев Н. В. Оценка успешности обучения учащихся [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» : [сайт]. – М. : ИД «Первое сентября», 2003–2014. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/101368>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 16.09.2014).
189. Соколов В. Ю. Формирование механизма управления проектированием, изменением содержания исторического образования в Школе Совместной деятельности // Управление изменениями в образовании : материалы V Всерос. конф. «Традиционные и инновационные процессы в образовании: управление изменениями», Томск, 1-3 нояб. 2001 г. – Томск : [б. и.], 2001. – С. 178-185.
190. Соловова Е. Н. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования // Иностр. яз. в shk. – 2001. – № 4. – С. 8-11.
191. Солодкова Т. И. Индивидуальные варианты развития субъектности в юношеском возрасте // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 347-348.

192. Сорокин И. С. Формирование субъектной позиции личности как фактор профилактики интернет-зависимости у подростков // Теория и практика обществ. развития. – 2011. – № 7. – С. 142-145.
193. Стахнева Л. А. Психологические условия развития субъектности личности // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 349-351.
194. Стивенсон Д. Исходные данные и результаты: опыт самостоятельного обучения в Политехническом институте Северо-западного Лондона (Реферат) // Метод проектов в университетском образовании : сб. науч.-метод. ст. – Минск : БГУ, 2008. – Вып. 6. – С. 144-172.
195. Стоцкая Н. В. Возможности творческой, проектной деятельности с применением мультимедийных средств на уроке музыки // Дефиниции культуры : [сб. тр. участников Всерос. семинара молодых ученых]. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2011. – Вып. 9. – С. 124-132.
196. Субъект, личность и психология человеческого бытия. – М. : Изд-во ИП РАН, 2005. – 384 с.
197. Суворова О. В. Структура субъектности как основание критериально-ориентированной оценки ее развития у старшего дошкольника // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 352-354.
198. Теслина О. В. Проектные формы работы на уроке английского языка // Иностр. яз. в шк. – 2002. – № 3. – С. 41-46.
199. Титов И. Г. Принцип субъектности в постнеклассической психологии // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 162-164.
200. Требнев Л. С. «Результаты обучения»: опыт преподавания экономики юристам // Высш. образование в России. – 2010. – № 1. – С. 13-22.

201. Троицкая И. В. К развитию концепции о человеке как субъекте деятельности // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 119-122.
202. Туркина Н. В. Работа над проектом при обучении английскому языку // Иностр. яз. в шк. – 2002. – № 3. – С. 46-48.
203. Тюнина Н. Я. Метод проектов как способ организации самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс] // Современ. педагогика. – 2013. – № 2. – URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2013/02/846>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 17.08.2014).
204. Уман А. И. Теория обучения: от традиционной к антропологической дидактике // Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 22-30.
205. Усольцева И. В. Междисциплинарные исследования: «Точка роста» или недостижимый идеал психологии? // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 168-170.
206. Фазлова Р. Л. Проект на уроках немецкого языка // Иностр. яз. в шк. – 2002. – № 6. – С. 35-38.
207. Факторович А. А. Ценностно-мотивационный подход к управлению качеством образования в вузе // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 60-69.
208. Фатеева И. А. Метод проектов как приоритетная инновационная технология в образовании / И. А. Фатеева, Т. Н. Канатникова // Молодой ученый. – 2013. – № 1. – С. 376-378.
209. ФГОС ВПО по направлению подготовки 035700 Лингвистика (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс] : утв. приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации от 20 мая 2010 № 541 // Рос. образование : федер. образоват. портал. – М., 2002–2014. – URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm541-1.pdf, свободный. – Загл. с тит. экрана (дата обращения: 11.09.2014).

210. Фещенко А. В. Проектирования образовательного профиля с помощью виртуальных социальных сетей // Антропологическая психология в XXI веке: проблемы и перспективы : сб. материалов V Сиб. психолог. форума, 3–5 окт. 2013 г., г. Томск. – Томск : ИД ТГУ, 2013. – С. 263-265.

211. Фоменко Г. Ю. Идеи А. В. Брушлинского и М. К. Мамардашвили о гуманитарном образовании как противодействии антропологической катастрофе // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 44-47.

212. Фролова Е. Н. Особенности становления субъектной познавательной позиции студентов педагогического колледжа // Сред. проф. образование. – 2011. – № 7. – С. 51-54.

213. Хайруллина Э. Р. Развитие ключевых компетенций студентов в проектно-творческой деятельности // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 72-75.

214. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народ. образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

215. Хуторской А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

216. Цибульская Е. В. Разработка концептуальных положений педагогического процесса подготовки нерусскоязычных абитуриентов на основе современных требований высшей школы и менеджмента качества мирового образования для поступления в вузы России // Проблемы языкового образования в полиэтническом сообществе Сибири : материалы II Всерос. науч.-метод. конф., Новосибирск, 28-30 сент. 2007 г. – Новосибирск : Ин-т филологии, 2007. – С. 81-84.

217. Цигулева О.В. Организация учебного процесса по формированию интеллектуальных умений и навыков (на материале преподавания иностранного языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 /Цигулева Олеся Владимировна. – Томск, 2006 – 23 с.

218. Цыгулева М. В. Опыт реализации проектной методики для формирования профессиональной компетентности специалиста // Вестн. ТГПУ. – 2010. – № 10. – С. 56-62.

219. Чанилова Н. Г. Использование проектной методики на уроках немецкого языка // Иностр. яз. в shk. – 2000. – № 4. – С. 62-65.

220. Чудинова Г. А. Проблемы адаптации выпускников школы к демократическим преобразованиям // Педагогика. – 2007. – № 3. – С. 29-35.

221. Шадриков В. Д. Субъект и субъектность деятельности: определение понятий // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 176-178.

222. Шадрова Е. В. Изучение уровня сформированности субъектной позиции воспитанника детского дома // Ярослав. пед. вестн. – 2010. – № 1 – С. 39-43.

223. Шана М. А. Адаптивное обучение и его обеспечение: компетентностный подход // ФЭН-Наука. – 2012. – № 6. – С. 14-15.

224. Шатько О. А. Метод проектов на уроках английского языка // Иностр. яз. в shk. – 2010. – № 1. – С. 32-35.

225. Шафтельская Н. В. Проектная деятельность как средство развития релевантных компетенций в условиях обучения в вузе // Язык и культура : сб. ст. XXIII Междунар. науч. конф., 21-24 окт. 2012 г. – Томск : ИД ТГУ, 2013. – С. 210-212.

226. Шемет О. В. Оценка качества компетентностно-ориентированного высшего профессионального образования // Педагогика. – 2010. – № 8. – С. 116-119.

227. Шепель В. М. Роль и значение инновационного образования // Управление изменениями в образовании : материалы V Всерос. конф. «Традиционные и инновационные процессы в образовании: управление изменениями», Томск, 1-3 нояб. 2001 г. – Томск : [б. и.], 2001. – С. 54-61.

228. Щукина М. А. К вопросу о дифференциации субъектности личности и развитии // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы

международ. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – Т. 1. – С. 182-185.

229. Юров И. А. Субъект деятельности в структуре индивидуальности // Там же. – С. 228-231.

230. Юхновец Т. И. Субъективная оценка студентов динамики развития своей субъективности в процессе профессионального обучения // Там же. – С. 369-370.

231. Яковлев В. В. Метод проектов как способ реализации компетентностного подхода в современном учебно-воспитательном процессе / В. В. Яковлев, С. Ф. Пачко // Образование в соврем. шк. – 2008. – № 1. – С. 15-22.

232. Янченко И. В. Педагогическая ценность проектной деятельности в формировании карьерной компетентности будущих выпускников вуза // Молодой ученый. – 2013. – № 2. – С. 422-424.

233. Akteur–Individuum–Subjekt : Fragen zu 'Personalität' und 'Sozialität'. – Wiesbaden : VS-Verl., 2011. – 413 S.

234. Apel H. J. Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregungen / H. J. Apel, M. Knoll. – München : Oldenburg Schulbuchverlag GmbH, 2001. – 208 S.

235. Arnold R. Annäherung an eine Erwachsendidaktik des selbstgesteuerten Lernens / R. Arnold, B. Milbach // Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. – Opladen : Leske und Budrich, 2002. – S. 13-29.

236. Arnold R. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld // Kompetenzentwicklung'97 : Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen Arbeitsgemeinschaft. – Münster [u. a.] : Waxmann, 1997. – S. 253-310.

237. Bastian J. Theorie des Projektunterrichts / J. Bastian, H. Gudjons. – Hamburg : Bergmann und Helbig Verl., 1997. – 260 S.

238. Bennewitz H. Endlich nicht mehr Sisyphus. Ein positives berufliches Selbstkonzept gewinnen // Pädagogik. – 2009. – № 10. – S. 22-25.

239. Bergler M. Beratungsprojekte als Lernmöglichkeit: Untersuchungen von Einflussfaktoren auf die Lernmotivation von Klienten / M. Bergler. – Hamburg : Kovač, 2014. – 166 S.

240. Bergmann B. Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit / B. Bergmann, A. Göpfert. – Münster [u. a.] : Waxmann, 2000. – 275 S.
241. Bernien M. Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung // Kompetenzentwicklung'97 : Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen Arbeitsgemeinschaft. – Münster [u. a.] : Waxmann, 1997. – S. 17-85.
242. Berufsorientierung, Gewaltsensibilisierung und Kompetenzentwicklung. Konzepte zur beruflichen Bildung im Jungtätervollzug / Hrsg. Marc Beutner [et al.]. – Paderborn : Eusl, 2013. – 245 S.
243. Beutel W. Schülerbeteiligung in Projekten. Zum Wechselspiel von Projektlernen, Demokratiepädagogik und Partizipation // Pädagogik. – 2009. – № 7-8. – S. 29-31.
244. Bohinc T. Kommunikation im Projekt : schnell, effektiv und ergebnisorientiert informieren / Tomas Bohinc. – Offenbach : Gabal, 2014. – 167 S.
245. Borretty R. PETRA Projekt- und transferorientierte Ausbildung (Grundlagen, Beispiele, Planungs- und Arbeitunterlagen) / Reiner Borretty. – Berlin ; München : Siemens AG, 1990. – 156 S.
246. Bosch G. Neue Lernkulturen und Arbeitnehmerinteressen // Kompetenzentwicklung 2000 : Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. – Münster [u. a.] : Waxmann, 2000. – S. 227-271.
247. Bradbury C. Das Ich in der Krise. Auswirkungen der modernen Arbeitsansprüche auf das Subjekt / Cedric Bradbury. – München : GRIN Verl., 2013. – 40 S.
248. Bröckling G. Das handlungsfähige Subjekt zwischen TV-Diskurs & Netz-Dialog : Vilém Flusser und die Frage der sozio- und medienkulturellen Kompetenz / Guido Bröckling. – München : Kopäd Verl., 2012. – 270 S.
249. Burns A. Collaborative action research for English language teachers / Anne Burns. – Cambridge ; N. Y. : Cambridge Univ. Press, 1999. – 270 p.
250. Clement U. Kernkompetenzen und der Kern der Kompetenz (Vorwort) // Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung / Hrsg. Ute Clement, Rolf Arnold. – Opladen : Leske und Budrich, 2002. – S. 7-13.
251. Clement U. Kompetenzentwicklung im internationalen Kontext // Ibid. – S. 29-54.

252. Das Projektbuch Grundschule / Hrsg. Dagmar Hänsel. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1986. – 278 S.
253. Daschner P. Übergang Schule-Beruf. Fakten und Folgerungen // Pädagogik. – 2009. – № 5. – S. 6-7.
254. Dehnbostel P. Perspektiven für das Lernen in der Arbeit // Kompetenzentwicklung 2001 : Tätigsein–Lernen–Innovation. – Münster [u. a.] : Waxmann, 2001. – S. 53-95.
255. Diskurs – Macht – Subjekt : Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. – Wiesbaden : VS Verl. für Sozialwiss., 2012. – 266 S.
256. Dukagjini F. Subjekt und System : Niklas Luhmanns Kritik an der traditionellen Subjektphilosophie / Francesca Dukagjini. – München : GRIN Verl. GmbH, 2011. – 94 S.
257. Duncker L. Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Begründungen, Erfahrungen, Vorschläge für die Durchführung von Projektwochen / L. Duncker, B. Götz. – Langenau-Ulm : Armin Vaas Verl., 1984. – 190 S.
258. Eichler L. System und Selbst: Arbeit und Subjektivität im Zeitalter ihrer strategischen Anerkennung / Lutz Eichler. – Bielefeld : Transcript, 2013. – 523 S.
259. Erpenbeck J. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm «Lernkultur Kompetenzentwicklung» / J. Erpenbeck, J. Sauer // Kompetenzentwicklung 2000 : Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. – Münster [u. a.] : Waxmann, 2000. – S. 289-337.
260. Erpenbeck J. Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen // Kompetenzentwicklung'97 : Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen Arbeitsgemeinschaft. – Münster [u. a.] : Waxmann, 1997. – S. 310-317.
261. Faulstich P. Zeitstrukturen und Weiterbildungsprobleme // Lernzeiten neu organisieren Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit / Hrsg. Rolf Dobischat. – Berlin : Ed. sigma, 2001. – S. 33-59.
262. Franz H.-W. Berufsbildungsreform für lebenslanges Lernen in Spanien, Frankreich und Dänemark // Ibid. – S. 245-271.
263. Frey K. Die Projektmethode «Der Weg zum bildenden Tun» / K. Frey. – Weinheim ; Basel : Beltz, 2007. – 237 S.
264. Fried-Booth D. L. Project work / Diana L. Fried-Booth. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2002. – 127 p.

265. Fuß E. Begründung und Intention des Jahresthemas // Die Entwicklung einer Lehr- und Lernkultur erfordert eine kompetente Lehrkraft / Hrsg. Konrad Lemnitzer. – Seelze : Kallmeyer, 2001. – S. 7-13.

266. Gnahn D. Selbstgesteuertes Lernen und Zielpolitik // Lernzeiten neu organisieren Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit / Hrsg. Rolf Dobischat. – Berlin : Ed. sigma, 2001. – S. 223-243.

267. Greca R. Lernen Lernen – eine Herausforderung für die Schule als soziale Organisation // Die Entwicklung einer Lehr- und Lernkultur erfordert eine kompetente Lehrkraft / Hrsg. Konrad Lemnitzer. – Seelze : Kallmeyer, 2001. – S. 34-45.

268. Grescher M. Subjekt oder Ressource? Die Gestaltung subjektorientierter Lernkulturen am Beispiel von kollegialer Beratung in Organisationen / Marion Grescher. – Saarbrücken : AV Akademikerverlag, 2013. – 160 S.

269. Gruner A. Methoden zur Innovationsbewertung von Bildungsprojekten: Innovation im Rahmen des Europäischen Sozialfonds / Andreas Gruner. – Hamburg : Diplomica-Verl., 2010. – 81 S.

270. Haarmann P. Gültige Aussagen: Was ist die bürgerliche Gesellschaft und warum hat sie keinen Bestand? Entstehen als Subjekt?/ Petra Haarmann, Jörg Ulrich, Gerold Wallner. – Wien : Mandelbaum, 2013. – 280 S.

271. Hahne K. Projekt als Lehr-Lern-Form in der Berufsbildung in Deutschland : eine Bibliographie für die Jahre 1956 bis 2010 / Klaus Hahne, Ulrich Schäfer. –Frankfurt am Main. : GFPP [u. a.], 2011. – 220 S. – (Materialien zur Bildungsforschung ; Bd. 29).

272. Handbuch Projektunterricht / Hrsg. Dagmar Hänsel. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1997. – 364 S.

273. Heffels W. M. Die Herausbildung des verantwortlichen Handelns als regulative Idee des Pädagogischen // Macht Bildung kompetent? Handeln aus Kompetenz – pädagogische Perspektiven / Hrsg. Wolfgang M. Heffels. – Opladen [u. a.] : Budrich, 2007. – S. 9-43. – (Schriften der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen ; Bd.5).

274. Heil F. Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik // Ibid. – S. 43-81.

275. Herold M. SOL: Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für Unterricht / M. Herold, B. Landherr. – Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, 2001 – 201 S.
276. Herrmann F.-W. Subjekt und Dasein : Grundbegriffe von «Sein und Zeit» / Friedrich-Wilhelm Herrmann. – 4 Aufl. – Frankfurt am Main : Klostermann, 2014. – 240 S.
277. Hirschmann V. Selbst oder Subjekt? Eine Untersuchung am Beispiel der Humanistischen Psychologie und der Sozialpädagogischen Theorie / Verena Hirschmann. – München : GRIN Verl., 2012. – 120 S.
278. Höhler G. Spielregeln für Sieger / G. Höhler. – Düsseldorf [u. a.] : ECON-Verl., 1993. – 391 S.
279. Jäger W. Die kompetente Lehrkraft // Die Entwicklung einer Lehr- und Lernkultur erfordert eine kompetente Lehrkraft / Hrsg. Konrad Lemnitzer, Werner Wiater. – Seelze : Kallmeyer, 2001. – S. 46-59.
280. Jostes M. Projektlernen / M. Jostes, R. Weber. – Köln : Pahl-Rugenstein, 1987. – 105 S.
281. Kaehler K. E. Das Prinzip Subjekt und seine Krisen : Selbstvollendung und Dezentrierung / Klaus Erich Kaehler. – Orig.-Ausg.– Freiburg [u. a.] : Alber, 2010. – 844 S.
282. Kirchhöfer D. Perspektiven des Lernens im sozialen Umfeld // Kompetenzentwicklung 2001 : Tätigsein–Lernen–Innovation. – Münster [u. a.] : Waxmann, 2001. – S. 95-147.
283. Knoll J. Eigen-Sinn und Selbstorganisation. Zu den Besonderheiten des Lernens von Erwachsenen // Kompetenzentwicklung'99 : Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. – Münster [u. a.] : Waxmann, 1999. – S. 61-81.
284. Konrad K. Erfolgreich selbstgesteuert lernen. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis / Klaus Konrad. – Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2008. – 245 S.
285. Krumm H.-J. Unterrichtsprojekte – Praktisches Lernen im Deutschunterricht // Fremdsprache Deutsch. – 1991. – H. 4. – S. 4-9.

286. Ladenthin V. Ist die Orientierung auf Europa ein Bildungsziel? Betrachtungen aus der Perspektive des Erziehenden Unterrichts // Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule. – 2005. – H. 3. – S. 240-248.

287. Legutke M. Wiederentdeckung des Projektunterrichts // Per voi. Eine Zeitschrift für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Italien. Schwerpunktthema: Projektunterricht – Unterrichtsprojekte. – Rom : Goethe-Institut Inter Nationes, 2002 (Sept./Dez.). – S. 5-9.

288. Lumpe A. Übergänge in Ausbildung und Beruf: Was hat sich bewährt? Empfehlungen für die Berufsorientierung und den Übergang in Ausbildung und Beruf // Pädagogik. – 2009. – № 5. – S. 8-9.

289. Mecking M. Lernformen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung [Elektronische Ressource] : Die Bedeutung der Projektmethode bei der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen im Rahmen einer Berufsausbildung: Projektlernen im Betrieb / Maria Mecking. – München : GRIN, 2012. – 23 S. – URL: <http://www.grin.com/de/e-book/192076/lernformen-in-der-betrieblichen-aus-und-weiterbildung>, restricted.

290. Münk D. Beruf und Kompetenz // Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung / Hrsg. Ute Clement, Rolf Arnold. – Opladen : Leske und Budrich, 2002. – S. 203-213.

291. Nadermann P. Integriertes Kompetenzentwicklungsmanagement im Wirtschaftsbereich Film // Kompetenzentwicklung 2000 : Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. – Münster [u. a.] : Waxmann, 2000. – S. 135-151.

292. Phillips D. Project with young learners / D. Phillips, S. Burwood, H. Dunford. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1999. – 152 p.

293. Pirari G. Kritik und Selbstsubjektivierung : Kritik, Subjekt und Perspektive der Selbstbestimmung in Foucaults Spätwerk / Giovanni Pirari. – Berlin : Logos-Verl., 2012. – 62 S.

294. Projektorintierter Unterricht. Theorie und Praxis. – Kastellaun : Aloys Henn Verl., 1978. – 146 S.

295. Richter J. Das studentische Subjekt: Eine qualitative Untersuchung von Studentenmagazinen / Johannes Richter. – München : GRIN Verl. GmbH, 2011. – 108 S.

296. Rosenstiel L. Wenn Weiterbildung zum Innovationshemmnis wird: Lernkultur und Innovation / L. Rosenstiel, M. Wastian // Kompetenzentwicklung 2001 : Tätigsein–Lernen–Innovation. – Münster [u. a.] : Waxmann, 2001. – S. 203-247.
297. Rühling C. Ausserhalb des Klassenzimmers... Ein Plädoyer für Projektarbeit // Pädagogik. – 2009. – № 7-8. – S. 42-45.
298. Schaare J. Erziehung zur Autonomie / J. Schaare. – Neuwied : Luchterhand Verl., 1998. – 273 S.
299. Schelten A. Grundlagen der Arbeitspädagogik / Andreas Schelten. – Stuttgart : Franz Steiner Verl., 2005. – 254 S.
300. Scherich G. M. Handlungsorientierte Projektarbeit // Иностр. яз. в шк. – 2002. – № 3. – С. 48-50.
301. Schlemminger G. Unterrichtsprjekte à la Freinet // Fremdsprache Deutsch. – 1991. – H. 4. – S. 41-45.
302. Schleske M. Die projektprüfung und ihre Umsetzung / M. Schleske. – Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, 2005. – 270 S.
303. Schmoldt H. Kompetenzentwicklung in lernenden Organisationen // Kompetenzentwicklung 2000 : Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. – Münster [u. a.] : Waxmann, 2000. – S. 277-289.
304. Schütz E. Aufgaben und Probleme einer pädagogischen Anthropologie [Elektronische Ressource] : Vorlesung WS 1994/95 : Pädagogisches Seminar / Egon Schütz ; Univ. zu Köln, Philosophische Fak. – [Köln : s. n., 1995]. – 71 S. – URL: <http://www.egon-schuetz-archiv.uni-koeln.de/44.pdf>, frei. – (Datum: 10.09.2014)
305. Siebert H. Erwachsene – lernfähig, aber unbelehrbar? // Kompetenzentwicklung 2001 : Tätigsein–Lernen–Innovation. – Münster [u. a.] : Waxmann,, 2001. – S. 281-335.
306. Stahl T. Europa als Chance oder Einmischung für die nationale Kompetenzentwicklung / T. Stahl, A. Angress // Ibid. – S. 335-375.
307. Stokar v. Neuforn D. Qualifizieren - aber wie? : Studie zur Fachkräftesicherung durch Qualifizierung durch das Projekt «Karrierewege fördern» des Career Services der Fachhochschule Brandenburg / Daniela Stokar von Neuforn, Franciska Lück. – Brandenburg : Fachhochsch. Brandenburg Hochschulbibliothek, 2013. – 74 S.

308. Straka Gerald A. Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate // Kompetenzentwicklung 2000 : Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. – Münster [u. a.] : Waxmann, 2000. – S. 15-71.
309. Subjekt und Gehirn, Mensch und Natur / Hrsg. Christoph Asmuth, Patrick Grüneberg. – Würzburg : Königshausen & Neumann, 2011. – 350 S.
310. Subjektbildung: Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft / [Hrsg.] Paul Mecheril. – Bielefeld : transcript, 2014. – 280 S.
311. Viertbauer K. Das autonome Subjekt?: Eine Denkform in Bedrängnis / Klaus Viertbauer, Reinhart Kögerler. – Regensburg : Verl. Friedrich Pustet, 2014. – 160 S.
312. Volkholz V. Lernen und Arbeiten / V. Volkholz, A. Köchlinh // Kompetenzentwicklung 2001 : Tätigsein–Lernen–Innovation. – Münster [u. a.] : Waxmann, 2001. – S. 375-417.
313. Waks L. J. Globalisierung, Staatstransformation und das Dildungssystem. Werden künftig bürokratische Standartisierung oder postmoderne Vielfalt vorherrschen? // Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule. – 2004. – H. 4. – S. 324-336.
314. Weinberg J. Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven // Kompetenzentwicklung‘99 : Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. – Münster [u. a.] : Waxmann, 1999. – S. 81-147.
315. Weiß R. Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme // Ibid. —S. 433-494.
316. Wer oder was handelt? : Die Handlungsfähigkeit von Subjekten zwischen Strukturen und sozialer Praxis / [Hrsg.] Angelika Pöferl, Norbert Schröer. – Aufl. 2014. – Wiesbaden : Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2014. – 300 S.
317. Wiater W. Die neue Lehr- und Lernkultur und die Kompetenzen des Lehrers/der Lehrerin // Die Entwicklung einer Lehr- und Lernkultur erfordert eine kompetente Lehrkraft / [Hrsg.] Konrad Lemnitzer. – Seelze : Kallmeyer, 2001. – S. 15-33.
318. Wibke E. Paradoxien des Selbst : Fichte, Hegel und die Gegenwart / Ehrmann Wibke. – Würzburg : Königshausen & Neumann, 2014. – 206 S.

319. Wittwer W. Biografie und Beruf: zur Neubestimmung eines tradierten Verhältnisses / W. Wittwer, R. Reimer // Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung / Hrsg. Ute Clement, Rolf Arnold. – Opladen : Leske und Budrich, 2002. – S. 169-187.
320. Zizek B. Probleme und Formationen des modernen Subjekts : zu einer Theorie universaler Bezogenheiten / Boris Zizek. – Wiesbaden : Springer VS, 2012 – 292 S.
321. Zu zweit unterwegs im Land der interkulturellen Kommunikation – Tandem in der Schule? / H. Baumgartner [et al.] // Fremdsprache Deutsch. – 1991. – H. 4. – S. 32-36.

Приложение 1

Анкета: Признаки субъектности

Как Вы оцените уровень сформированности у себя следующих компетенций (5 – отлично, 4 – хорошо, 3 – удовлетворительно, 2 – не удовлетворительно, 1 – отсутствует):

1. Активная ориентировка (в новой ситуации, новом материале и т.д.), предполагающая умение выделять присущие определенной профессиональной/образовательной ситуации совокупность условий и задач, круг участников совместной деятельности, приемы анализа осуществляемой деятельности

2. Осознание как умение видеть и называть компоненты осуществляемой деятельности (задачи, условия, средства, результат)

3. Инициатива, самостоятельное целеполагание, планирование, предвосхищение, что позволяет без давления извне реализовывать собственные цели, используя собственные возможности и мобилизуя собственные ресурсы, несмотря на наличие препятствий и помех

4. Стремление к саморазвитию, к самореализации, саморегуляции (самоконтролю, самокоррекции), постановка возрастающих по сложности задач, умение преднамеренно строить и преобразовывать свое поведение с учетом условий осуществляемой деятельности

5. Включенность в деятельность, интенсивность прилагаемых усилий

6. Осознанное устранение противоречий собственного развития, обеспечение баланса между сторонами развития, характеризующее отношение к своему прошлому опыту

7. Постоянная готовность к саморазвитию и самообновлению, к выходу за свои пределы, интеграция (=Объединение в единое целое отдельных частей) своего профессионального пути, упорядочивание опыта, умение видеть перспективы в профессиональном становлении.

8. - Считаете ли Вы, что вышеперечисленные качества, умения должны формироваться и развиваться в вузе?

9. - Считаете ли Вы, что за период Вашего обучения в вузе развитию вышеперечисленных умений, качеств уделялось достаточно внимания?

Приложение 2

Программа образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов с использованием метода проектов

(общая трудоемкость - 94 часа, из них 38 аудиторных, 46 - самостоятельная работа студентов)

Аннотация

Цель программы - Целями освоения программы являются формирование и развитие компетенций организации образовательной деятельности и субъектной позиции студентов педагогических специальностей.

Образовательный результат программы - поэтапное развитие субъектной позиции студентов уровней «исполнитель действий», «разработчик содержания деятельности», «организатор деятельности».

Овладевая методом проектов, студенты развивают компетенцию организации образовательной деятельности. Развитие субъектной позиции студентов является базовым показателем качества результата современного образования и определяется возможностью их влияния на организацию образовательной деятельности. Развитие субъектной позиции происходит в процессе организации перехода от учебной к образовательной деятельности. Это возможно в результате овладения студентами компетенциями организации деятельности через ее проектирование. Формой организации деятельности на первом этапе является учебный проект, в рамках которого студенты разрабатывают и реализуют разные способы работы с учебным материалом. Формой организации деятельности на втором этапе является образовательный проект, в рамках которого студенты разрабатывают и реализуют способы организации и оценки обучения иностранному языку. На третьем этапе деятельность студентов заключается в разработке и реализации проекта педагогической практики как формы организации образовательной деятельности.

Формирование и развитие компетенций проектирования и развитие субъектной позиции участников образовательного процесса в ходе освоения программы происходит за счет реализации следующего содержания деятельности:

- вхождения участников программы в практику проектирования;
- освоения содержания деятельности в учебном проектировании;
- рефлексии образовательной деятельности как предмета проектирования изменений в образовательном пространстве;
- осознания возможности использования данного ресурса для проектирования деятельности по достижению собственных целей в целом, в частности для реализации проектов в профессиональной деятельности.

Показателями уровней развития субъектной позиции являются качественные характеристики, описывающие компетенции учащегося по четырем основным компонентам деятельности: мотивационно-ценностном, волевом, деятельностном и рефлексивном. Для диагностики применяется анкета «Определение уровня развития субъектной позиции студентов».

Задачи программы:

- Изучить особенности метода проектов как педагогической технологии;
- Исследовать особенности учебного проекта;
- Организовать разработку учебного проекта;
- Провести экспертизу учебных проектов;
- Провести рефлексию технологии разработки учебного проекта;
- Провести исследование сформированности субъектной позиции уровня «исполнитель действий»;
- Определить содержание деятельности при работе над учебным проектом;
- Определить понятие «образовательная деятельность»;
- Исследовать особенности образовательного проекта (образовательного проектирования);
- Организовать разработку образовательного проекта;
- Провести рефлексию технологии разработки образовательного проекта;

- Определить содержание деятельности при работе над образовательным проектом;
- Провести исследование сформированности субъектной позиции уровня «разработчик содержания деятельности»;
- Исследовать содержание современных образовательных результатов для педагогических специальностей;
- Определить понятие «компетенция организации образовательной деятельности»;
- Организовать разработку проекта педагогической практики;
- Провести рефлексию технологии разработки проекта педагогической практики;
- Определить содержание деятельности при работе над проектом педагогической практики;
- Провести исследование сформированности субъектной позиции уровня «организатор деятельности».

Структура и содержание программы образовательного сопровождения развития субъектной позиции студентов

Общая трудоемкость дисциплины составляет 92 часа, из них 36 аудиторных и 46 - самостоятельная работа студентов

№ п/п	Этапы	Всего часов	Виды учебной работы, в часах			Организационные формы работы
			В том числе			
			Л, С	ПР	СРС	
1	Обучение разработке и реализации учебных проектов	32	6	10	16	
1.1	Современные педагогические технологии: метод проектов	2	2			Групповая работа, дискуссия

1.2	Технология разработки учебных проектов, определение целей, планирование, обоснование результатов проекта, критерии оценки	8	2	2	4	Групповая работа, «мозговой штурм», дискуссия
1.3	Разработка учебного проекта	10		2	8	«Мозговой штурм», работа по группам, индивидуальная работа
1.4	Презентация проектов, экспертиза	8	2	2	4	Семинар, дискуссия, индивидуальная работа: рефлексивное письмо
1.5	Рефлексия технологии разработки учебного проекта	2		2		«Мозговой штурм», дискуссия
1.6	Исследование развития субъектной позиции уровня «исполнитель действий»	2		2		Индивидуальная работа, дискуссия
2	Обучение разработке и реализации образовательного проекта	32	4	14	14	
2.1	Деятельность учебная и образовательная, определение понятия «образовательная деятельность»	4	2		2	Интерактивная лекция, групповая работа, самостоятельная работа
2.2	Технология разработки образовательных проектов, определение целей,	2		2		Групповая работа, дискуссия

	планирование, обоснование результатов проекта, критерии оценки					
2.3	Разработка образовательного проекта	12		4	8	«Мозговой штурм», работа по группам, индивидуальная работа
2.4	Презентация проектов, экспертиза	8	2	2	4	Семинар, дискуссия, индивидуальная работа: рефлексивное письмо
2.5	Рефлексия технологии разработки образовательного проекта	2		2		«Мозговой штурм», дискуссия
2.6	Определение содержания деятельности при работе над образовательным проектом	2		2		«Мозговой штурм», дискуссия
2.4	Исследование развития субъектной позиции уровня «разработчик содержания деятельности»;	2		2		Индивидуальная работа, дискуссия
3	Обучение разработке и реализации проекта педагогической практики	30	2	10	16	
3.1	Содержание современных образовательных результатов для педагогических специальностей	6	2		4	Семинар, групповая работа
3.2	Компетенция организации	2			2	Семинар,

	образовательной деятельности					индивидуальная работа
3.3	Разработка проекта педагогической практики	12		2	10	«Мозговой штурм», работа по группам, индивидуальная работа
3.4	Рефлексия технологии разработки проекта педагогической практики	2		2		«Мозговой штурм», дискуссия
3.5	Определение содержания деятельности при работе над проектом организации образовательной деятельности	2		2		«Мозговой штурм», дискуссия
3.6	Исследование развития субъектной позиции уровня «организатор деятельности».	2		2		Индивидуальная работа, дискуссия
4	Поведение итогов курса	2		2		Пленарная дискуссия
	ИТОГО	92	12	34	46	

(Л - лекционные занятия, С - семинарские занятия, ПР - практические занятия, СРС - самостоятельная работа студентов)

Описание основных модулей программы.

Программа включает следующие этапы и формы организации проектной деятельности:

- 1 модуль: Обучение разработке и реализации учебных проектов,
- 2 модуль: Обучение разработке и реализации образовательного проекта,
- 3 модуль: Обучение разработке и реализации проекта педагогической практики.

1 этап: Обучение разработке и реализации учебных проектов

Учебный проект можно представить через определенные характеристики. Тема, цель и способы ее достижения заданы участникам проектирования. Этапы

деятельности определяются и анализируются педагогом совместно с учащимися. Содержание деятельности определяется содержанием дисциплины, учебными результатами использования метода проектов являются учебные достижения, освоение учебного материала. В результате работы над учебным проектом происходит знакомство с технологией проектирования, приобретается опыт исполнения определенных проектных действий, направленных на создание продукта, осуществляется рефлексия по отношению к собственной деятельности.

2 этап: Обучение разработке и реализации образовательного проекта

Образовательный проект характеризуется вовлеченностью учащихся в постановку целей и задач проекта. Содержанием деятельности становится проектирование образовательного процесса. В этой форме организации проектной деятельности большее внимание уделяется не продукту, а анализу использования метода проектов для определения содержания собственной деятельности. Этапы и формы ее осуществления рассматриваются как особые компоненты деятельности по достижению поставленных целей, рефлексия становится центральным компонентом плана действий. В ходе работы формируется положительный опыт влияния на собственную образовательную реальность, происходит понимание возможностей использования метода проектов для преобразования действительности, развиваются компетенции организации и управления деятельностью, которые рассматриваются как особые образовательные результаты проектной деятельности. Проектное содержание деятельности меняет образовательную практику, давая возможность проявлять участникам образовательного процесса собственные инициативы, замыслы, разворачивать личностное содержание деятельности

3 этап: Обучение разработке и реализации проекта педагогической практики

Проект педагогической практики может рассматриваться как отдельный вид профессионально-ориентированного проекта. В процессе проектирования педагогической практики студентами-старшекурсниками создаются условия для проявления их субъектной позиции в реальной деятельности. Педагогическая

практика, практически завершающая организованный процесс обучения в рамках высшего учебного заведения, является, на наш взгляд, важным этапом в логике построения образовательного процесса в вузе, т.к. она, по сути, должна завершать процесс формирования и развития субъектной позиции студента.

С одной стороны, проектирование индивидуальной программы педагогической практики позволяет студентам самостоятельно ставить цели образования, осуществлять свои образовательные замыслы, выстраивать содержание образовательной деятельности. В условиях практической деятельности обучающиеся имеют возможность применить все свои знания, умения, навыки и компетенции для решения задач разного плана и уровня сложности, связанных непосредственно с тем смыслом, который они вкладывают в свое понимание профессиональной деятельности, со своими личными целями, которые они планирует достичь.

С другой стороны, проектирование педагогической практики носит диагностический характер, т.к. позволяет студенту в реальных условиях проявить уровень сформированности компетенций, отражающих его отношение к деятельности, квалификацию, уровень готовности к выполнению профессиональных задач. Проектирование педагогической практики позволит диагностировать уровень развития у студентов субъектной позиции «организатор деятельности» и позволить судить об эффективности образовательного процесса в вузе и качестве получаемого ими образовательного результата.

Приложение 3

Анкета: Определение качественных характеристик уровней развития субъектной позиции студентов

Ответьте, пожалуйста, на анкету по итогам работы над Вашим совместным или индивидуальным проектом!

Ответы можно давать в свободной форме, чем более развернутым будет Ваш ответ, тем больше информации получит составитель анкеты.

Если на какие-то вопросы Вы не можете дать ответ сейчас, не расстраивайтесь - это будет предметом работы на следующем этапе.

Оцените, пожалуйста, свои умения, полученные в ходе работы над проектом, по следующим показателям:

1. Мотивационно-ценностный компонент

1. В какой степени я готов проявлять инициативу в ходе работы над проектом?
2. Кто задавал цели деятельности?
3. Нужен ли мне контроль при планировании деятельности? Со стороны кого?
4. Могу ли я предвидеть результаты того или иного выбора действий/методов/решений и т.п.?
5. Насколько работа в проекте помогает мне самореализоваться? На каких этапах работы я наиболее полно мог реализовать себя, свой творческий потенциал?
6. Насколько я готов был экспериментировать и предлагать новые решения или же в работе я опирался на уже имеющийся жизненный опыт, проверенные решения?
7. Отношу ли я результаты работы в проекте к своим учебным или личностным достижениям?
8. Какие результаты/умения, полученные в ходе работы в проекте, мне пригодятся в моей повседневной жизни?

2. Волевой компонент

9. Требуется ли мне контроль/помощь со стороны преподавателя для реализации целей проекта?
10. Оцениваю ли я цели проекта как учебную или мою личную?
11. Какие мои собственные ресурсы и возможности помогли мне в работе над проектом? (Что я уже умел делать хорошо, что помогло мне в работе на разных этапах проекта?)
12. Какие эмоции вызывали у меня препятствия и трудности, возникавшие в ходе работы?
13. С чем в основном были связаны возникавшие трудности?

14. Что помогло мне продолжить и завершить работу, несмотря на возникавшие трудности и помехи?

15. Какие действия (свои и других членов команды) я контролировал самостоятельно? Как еще осуществлялся контроль за работой?

16. На каких этапах работы и как вносились коррективы в принятый изначально план?

3. Деятельностный компонент

17. Что помогало мне работать в непривычной ситуации, с новым материалом?

18. Какие виды деятельности были для меня новыми?

19. Насколько я лично был заинтересован в проекте, его результатах и работе над ним? Или это было скорее учебным заданием?

20. На каких этапах/ в каких видах работы я чувствовал свою максимальную включенность в деятельность? (Воспринимал ее не как учебную, а как интересную и значимую лично для меня?)

21. Сколько моего личного времени я готов выделять для работы над проектом, чтобы сделать его как можно лучше? Готов ли я это делать вообще? Почему?

22. Какие этапы деятельности я могу выделить?

23. Что является главной задачей и отличительными чертами каждого вида деятельности при работе над проектом? В чем их смысл и главная ценность?

24. Какие участники/заинтересованные лица были выделены мною при работе над проектом?

25. Какие условия и задачи мы выделяли при работе над проектом?

26. Анализировал ли я свою деятельность в ходе работы над проектом? На каком этапе?

4. Рефлексивный компонент

27. В каких ситуациях мне может пригодиться опыт работы над проектом? И нужен ли он мне вообще?

28. Обнаружил ли я в ходе работы над проектом, что мне не хватает каких-либо важных навыков и умений, необходимых мне в моей повседневной жизни?

29. Чему я научился в ходе работы над проектом, что обязательно пригодится мне в моей повседневной/будущей профессиональной жизни?

30. Какие цели я буду ставить перед собой при работе над моим следующим проектом?

Приложение 4

Анкета: Оценка результата проектной деятельности

	хорошо	средне	плохо
1. Я могу сформулировать актуальную тему исследования и доказать ее актуальность, опираясь на собранные мною для этого данные.			
2. Я могу предложить несколько альтернативных решений выбранной проблемы, ориентируясь на анализ проблем заинтересованных сторон и учитывая их требования к результату.			
3. Я понимаю и могу сформулировать практическую значимость разработки предполагаемой работы.			
4. Я умею выбирать для проектной работы реальные и значимые проблемы, умею анализировать проблемы и потребности целевой группы и заинтересованных сторон.			

	хоро	средн	плохо
5. Я могу в достаточном объеме разработать заданную тему, получить полную картину по интересующей меня проблеме, использую различные источники информации и не концентрируюсь на одном ее аспекте.			
6. Я умею выполнять работу/мою часть работы самостоятельно, и принимать ответственность за качество и своевременность ее выполнения.			
7. Я готов(а) и умею доводить начатое дело до конца, придать работе законченный вид. В окончательном варианте моя работа не имеет недоделок.			
8. Я предлагаю те решения задачи, которые хорошо мною подготовлены, основаны на проведенной мною предварительной работе, анализе, сравнении, выборе наилучшего пути решения.			

	хоро	средн	плохо
9. Я умею работать творчески, владею техниками, стимулирующими творческий процесс (например, Brain Storming (мозговой штурм) и т.п.), могу выдвигать оригинальные идеи, отказаться от стереотипных решений.			
10. Я могу с новой сторон/по-новому взглянуть на проблему, предложить оригинальный вариант раскрытия темы, заметить интересный неисследованный аспект.			
11. Я могу также предложить оригинальный подход для решения поставленной задачи (Например, не просто анализ литература, а...?)			
12. Я могу предложить оригинальный неожиданный вариант решения поставленной задачи/неожиданную небанальную форму презентации продукта.			

	хоро	средн	плохо
13. Я могу аргументировать предлагаемые мною решения, они хорошо взвешены и основаны на определенных фактах, мнениях.			
14. Я могу аргументировать выбор подхода к решению проблемы, обосновать значение той или иной деятельности для результативности работы. (например – анализ литературы, анкетирование – зачем?)			
15. Я могу аргументировать сделанные мною выводы, представить их в логичной форме, проследить всю цепочку размышлений, которая привела меня к ним.			
16. Я могу составить полную библиографию по разрабатываемой проблеме, в список использованных мною источников войдут также самые различные носители информации по разным аспектам заданной тематики.			
17. В своей работе я также опираюсь на определенные источники, могу аргументировать предлагаемые мною решения и помощью цитат.			

	хоро	средн	плохо
18. Я могу качественно полно оформить текст сопроводительной записки к проекту (реферат, текст презентации).			
19. Я могу оформить сопроводительную записку, например в виде реферата, в соответствии со стандартными требованиями, предъявляемыми к данному виду текста (титульный лист, оглавление...)			
20. Я могу структурировать текст сопроводительной записки, разделить на рубрики, выделить основные части - введение, основную часть, параграфы, заключение, библиографию.			
21. Все эскизы, таблицы, схемы, рисунки, используемые мною в тексте или презентации хорошего качества.			

Приложение 5

Таблица 4 - Основные характеристики уровней развития субъектной позиции студентов

Ком- по- нен- ты	Показатели	Уровни развития субъектной позиции		
		Исполнитель действий	Разработчик содержания деятельности	Организатор деятельности
Мотивационно-ценностный	Инициатива, самостоятельное целеполагание, планирование, предвосхищение	проявляется в активности по выполнению проектных задач, цели деятельности задаются извне, планирование под руководством, предвосхищение на уровне жизненного опыта	инициатива по отношению к деятельности, анализируются и выбираются образовательные цели, планируется работа по их достижению	инициатива по отношению к организации деятельности, самостоятельное целеполагание, планирование деятельности с учетом всей ситуации, предвосхищение результата как положительная мотивация к деятельности
	Стремление к саморазвитию, к самореализации, творчеству, экспериментированию	на уровне представления и презентации результата, опора на уже имеющийся ранее опыт	понимание проектирования как ресурса для развития определенной сферы деятельности, начинает проявляться стремление к творчеству, поиску неоднозначных решений	проектирование как инструмент саморазвития и самореализации, стремление к индивидуальности результата, творчеству, экспериментированию в отношении форм,
	Постоянная готовность к саморазвитию и самообновлению, к выходу за свои пределы, интеграция своего профессионального пути	не рассматривается как инструмент для изменения своей личностной сферы, предмет деятельности - за пределами личности	накапливание изменений в определенной сфере деятельности	один из решающих факторов, определяющий вступление в проектную деятельность - научиться делать что-то, что ты делать не умеешь и включить это в «список» своих компетенций
О.Л	Умения без давления извне	требуется контроль извне,	помощь извне требуется	цели ставятся и достигаются

Деятельностный	реализовывать собственные цели, используя собственные возможности и мобилизуя собственные ресурсы	реализуется не вполне «своя» цель, собственные ресурсы не всегда вполне осознаются	чаще на этапе инициирования проекта, единожды определенные личные цели вызывают энтузиазм в их достижении, задействуются в основном те ресурсы личности, которые традиционно относятся к образовательной сфере деятельности	самостоятельно, цели личностные, используются все возможные ресурсы и компетенции из различных сфер деятельности, переносятся и интегрируются в общий «фонд», предназначенный для эффективного достижения поставленных целей
	Способность эффективно и мотивированно действовать при наличии препятствий и помех	препятствия вызывают негативные эмоции, стресс, без поддержки извне могут привести к отказу от деятельности	затрудняют работу, в условиях группового проекта нередко приводят к разногласиям по поводу путей их возможного устранения	препятствия рассматриваются как условия задачи, которые вписываются в план деятельности, частично предвосхищаются в планировании рисков
	Саморегуляция (самоконтроль, самокоррекция)	на уровне контроля за выполнением своей части работы, коррекция осуществляется на этапе рефлексии - «Что бы я теперь сделал по-другому»	в групповом проекте - контроль группы, контроль по отношению к выполнению взятых на себя обязательств, необходимых для достижения общего результата, контроль за деятельностью других участников	самоконтроль за деятельностью внутри проекта, за своим состоянием, за компонентами деятельности, постоянная саморефлексия, самокоррекция как запланированный этап деятельности и как одна из целей деятельности
	Способность активно ориентироваться (в новой ситуации, новом материале и т.д.)	воспроизведение деятельности, порядка действий в похожей типичной ситуации,	активная ориентировка в ситуации, требующей составления плана действий, управление	эффективные действия в новой нестандартной ситуации, внутренняя положительная мотивация,

		возможны некоторые дополнения (например, уточнение задач) или выбор нового метода представления результата (скорее всего среди традиционных)	деятельностью, с опорой на имеющуюся модель решения проблем/планирования изменений	перенос на ситуацию проектирования своих умений ориентироваться в реальной жизненной ситуации вообще
	Включенность в деятельность, интенсивность прилагаемых усилий	ровно столько, сколько требует принятый план действий по достижению результата	участие в разработке деятельности, личная заинтересованность, но чаще не выходящая за данную (образовательную) сферу деятельности	активная заинтересованность в организации эффективной и интенсивной деятельности, личная готовность прилагать все возможные усилия, личная значимость результата как фактор, определяющий включенность в деятельность
	Умение выделять присущие определенной профессиональной/образовательной ситуации совокупность условий и задач, круг участников совместной деятельности, приемы анализа осуществляемой деятельности	условия, задачи, круг участников и т.п. заданы рамками учебного проекта. Сама деятельность не является предметом анализа	рассматриваются стандартные для образовательной ситуации условия и круг участников, анализ своей деятельности становится определенным этапом в общем плане деятельности	умения выделять присущие ситуации условия и задачи как ключевое, круг участников анализируется всесторонне, анализ деятельности - неотъемлемая часть на каждом этапе
	Умение видеть и называть компоненты осуществляемой деятельности	воспроизведение модели деятельности с внешней стороны	называет компоненты деятельности, несколько формальный подход - «Чтобы сработало - делай	понимание смысла и ценности каждого компонента деятельности

			так»	
Рефлексивный	Упорядочивание опыта, умение видеть перспективы в профессиональном становлении	положительный опыт предметной деятельности, как альтернатива к другим способам работы с фактическим материалом	положительный опыт деятельности по отношению к собственной деятельности, понимание возможности влияния на любую сферу своей жизни	интеграция положительного опыта проектирования в общую картину личности, осознание перспектив своего развития
	Осознанное устранение противоречий собственного развития, обеспечение баланса между сторонами развития, характеризующее отношение к своему прошлому опыту	не является результатом на данном этапе	понимание возможности использования ресурса образовательного проектирования для устранения противоречий своего развития	основной результат на данном этапе, определенный в определенной мере уже самими целями проектирования на этом уровне развития
	Способность осознавать этапы своего профессионального пути	мало интегрируется в общую систему, опыт остается скорее в учебной сфере, не рассматривается как общий этап развития	формируется опыт положительного влияния на развитие своего пути	является исходным пунктом для начала проектирования

Приложение 6

Анкета: Определение уровня развития субъектной позиции студентов
Отметьте, пожалуйста, в каждом пункте один вариант ответа, который подходит Вам наиболее точно.

Некоторые вопросы предлагают ответ в свободной форме.

Если ни один вариант ответа не подходит, оставьте вопрос без ответа и оставьте знак «-».

1. Мотивационно-ценностный компонент

1. В какой степени я готов проявлять инициативу в ходе работы над проектом?

А. Я готов взять на себя исполнение какой-либо задачи

Б. Я готов брать на себя инициативу в организации различных этапов проектной деятельности и выполнении отдельных задач

В. Я готов проявлять инициативу в организации проектной деятельности в целом - своей и других участников проекта

2. Кто задавал цели деятельности?

А. Цели работы над проектом были заданы преподавателем

Б. Цели работы над проектом были проанализированы, участниками проекта были поставлены определенные образовательные цели, на которые был направлен проект

В. Цели работы над проектом были поставлены мною/другими участниками проекта самостоятельно, как учебные, касающиеся работы над предметом, так и образовательные. Кроме того каждый участник проекта ставил перед собой и значимую для него лично цель.

3. Нужен ли мне контроль при планировании деятельности? Со стороны кого?

А. Требуется контроль со стороны преподавателя, в основном на этапе планирования и представления промежуточных и конечного результатов

Б. Нужна помощь при планировании деятельности со стороны педагога, который выступает в роли консультанта

В. Деятельность планируется самостоятельно, учитываются различные условия конкретной ситуации

4. Могу ли я предвидеть результаты того или иного выбора действий/методов/решений и т.п.?

А. Могу предвидеть преимущества и недостатки некоторых видов деятельности, сложности, которые могут возникнуть, исходя из моего предыдущего опыта, в том числе и опыта работы над проектами

Б. Предполагаемые результаты тщательно анализируются на этапе планирования в группе

В. Предвосхищение результата выступает в качестве положительной мотивации к деятельности

5. Насколько работа в проекте помогает мне самореализоваться? На каких этапах работы я наиболее полно мог реализовать себя, свой творческий потенциал?

А. Я могу реализовать себя в основном на этапе представления/презентации продукта - красиво его оформить, хорошо выступить

Б. Проектирование способствует моей самореализации, я могу развивать определенные навыки, которые мне пригодятся в дальнейшем

В. В ходе работы над проектом я стараюсь отойти от формального подхода к работе и реализовать свою индивидуальность и стремление к саморазвитию

6. Насколько я готов был экспериментировать и предлагать новые решения или же в работе я опирался на уже имеющийся жизненный опыт, проверенные решения?

А. Я выбирал скорее уже готовые решения, что-то, что я уже когда-то делал и это у меня хорошо получилось

Б. Я старался найти небанальные, творческие и новые решения

В. В ходе работы над проектом я старался в полной мере реализовать возможность поэкспериментировать, сделать продукт индивидуальным, попробовать что-то, что я никогда не делал

7. Отношу ли я результаты работы в проекте к своим учебным или личностным достижениям?

А. Учебный проект - это хорошая альтернатива традиционному лекционному или практическому занятию. Учебный материал усваивается здесь лучше, занятия становятся интереснее

Б. Я научился смотреть на проектирование как на ресурс, который поможет мне самостоятельно решать определенные образовательные задачи

В. Мой основной мотив для работы над проектом - желание научиться чему-то новому и нужному, т.е. поставить перед собой цель и включить новое умение в «список» своих компетенций

8. Какие результаты/умения, полученные в ходе работы в проекте, мне пригодятся в моей повседневной жизни?

А. Делать презентацию, работать с другими участниками проекта над общим делом

Б. Я могу достигать нужные мне образовательные результаты самостоятельно, «проектировать» мое обучение в вузе самостоятельно

В. Если ты владеешь технологией проектирования, то ты можешь «проектировать» любые другие изменения в своей жизни

2. Волевой компонент

9. Требуется ли мне контроль/помощь со стороны преподавателя для реализации целей проекта?

А. Да, требуется контроль со стороны преподавателя, потому что это он ставил цели проекта, которые мы выполняем

Б. Присутствовала помощь преподавателя, когда мы только начинали работать над проектом, и периодические консультации во время его реализации

В. В принципе нет, т.к. в проекте мы реализуем свои собственные цели, на консультациях преподаватель иногда сам задает нам вопросы, чтобы помочь нам оценить нашу деятельность со стороны

10. Оцениваю ли я цели проекта как учебную или мою личную?

А. Цель проекта - изучение предмета в нетрадиционной форме

Б. Целью проекта является скорее сделать наше образование более интересным, дать нам возможность проявить свою инициативу, поработать самостоятельно

В. Конечно же мы реализуем наши личные цели, которые мы ставили самостоятельно, исходя из наших интересов, способностей и потребностей

11. Какие мои собственные ресурсы и возможности помогли мне в работе над проектом? (Что я уже умел делать хорошо, что помогло мне в работе на разных этапах проекта?)

А. Я умею делать презентацию, работать и источниками сети Интернет, красиво оформлять продукт (например, рисовать и т.п.)

Б. Я знаю, какие виды работы в вузе мне нравятся и мотивируют меня к образованию, и в проекте я старался делать акцент именно на них

В. Я знаю, что я хорошо и с удовольствием умею делать как на занятиях в вузе, так и в повседневной жизни и старался задействовать все свои ресурсы

12. Какие эмоции вызывали у меня препятствия и трудности, возникавшие в ходе работы?

А. Я расстраивался, когда что-то шло не так, как было запланировано или кто-то из членов команды не выполнял свою часть работы, иногда мне даже хотелось совсем отказаться от продолжения работы; к тому же под конец работы пришлось понервничать и доделывать все в спешке

Б. Т.к. мы работали в группе, это нередко приводило к разногласиям из-за сложности принятия решений или недобросовестной работы некоторых членов команды, но мы старались проанализировать ситуацию и найти компромисс, хотя не всегда это получалось сделать на 100%

В. Препятствия в работе - это абсолютно нормально, возникновение многих сложностей мы уже предусмотрели заранее и имели примерные варианты их решений. Это скорее интересно, когда что-то идет не так, как предполагалось, мобилизует и позволяет найти новые интересные решения, потому что в жизни вообще редко все идет по плану.

13. Что помогло мне продолжить и завершить работу, несмотря на возникавшие трудности и помехи?

А. Поддержка преподавателя

Б. Мы старались посмотреть на возникшие трудности конструктивно, проанализировать их, найти решение и запомнить, что можно сделать в таких ситуациях на будущее, чтобы в следующий раз не допускать таких сложностей

В. Я изначально был очень мотивирован к реализации проекта. Т.к. я стремился к достижению своих собственных целей, определенные помехи не вызывали у меня негативных эмоций, а скорее поддерживали рабочий настрой

14. Какие действия (свои и других членов команды) я контролировал самостоятельно? Как еще осуществлялся контроль за работой?

А. Я контролировал выполнение своей части работы, другие занимались тем же

Б. Я контролировал себя - чтобы я качественно выполнил все взятые на себя обязательства и не подвел других - и иногда других участников проекта, когда видел, что они не справляются и ставят под угрозу выполнение проекта. В остальном мы старались все вместе контролировать ход работ, чтобы никто не начинал командовать или критиковать других как начальник

В. Я контролировал свою работу сам, если мне нужно было мнение стороннего наблюдателя, то я самостоятельно искал «эксперта», который мог бы мне помочь, кроме того я обращал внимание не только на ход работ, но и на свое состояние, иногда делал паузы, чтобы понять, почему мне что-то нравится или наоборот вызывает негативные эмоции и что я могу с этим сделать

15. На каких этапах работы и как вносились коррективы в принятый изначально план?

А. Пришлось вносить коррективы перед подготовкой к презентации, т.к. не все было сделано, как мы планировали. И потом на этапе рефлексии мы обсудили, что можно было сделать по-другому из того, что не очень хорошо получилось

Б. Периодически приходилось корректировать свои действия, в основном решения принимались на встречах по обсуждению того, кто что сделал и становилось понятно, что что-то было сделано не по плану или получилось не так хорошо, как мы думали изначально

В. Я изначально запланировал несколько этапов для принятия коррективов в план проекта, т.к. понимал, что в процессе работы откроются новые перспективы

или на каких-то этапах возможно возникновение трудностей. Тем более, что важным для меня было достижение моих личных целей, а не строгое выполнение плана проекта.

3. Деятельностный компонент

16. Что помогало мне работать в непривычной ситуации, с новым материалом?

А. Я уже имел некоторый опыт работы в проекте, и примерно знал, что как можно сделать

Б. Мы старались составить план действий и сознательно управлять своей деятельностью

В. Положительная мотивация к проекту и многие мои навыки из повседневной жизни, когда мне тоже приходилось делать что-то новое

17. Какие виды деятельности были для меня новыми?

А. Формулировка цели проекта, задач для ее достижения, анализ круга участников

Б. Планирование рисков, всесторонний анализ проблемы и поиск нестандартного вида презентации продукта, который отвечал бы нашей цели

В. Немного непривычным было то, что я понял, что все то, что позволяет мне добиваться моих целей в обычной жизни и то, что я проделывал интуитивно (или не проделывал какой-то этап и тогда это вело к возникновению трудностей) - это определенная технология, разработанная в подробностях и ею можно просто пользоваться

18. Насколько я лично был заинтересован в проекте, его результатах и работе над ним? Или это было скорее учебным заданием?

А. Интересно было выполнять свою часть работы и участвовать в презентации, мне хотелось, чтобы мы выполнили это задание как можно лучше

Б. Чувствовал свою роль в разработке плана деятельности, т.к. это был шанс проявить инициативу и самостоятельность и повлиять на то, чем я буду заниматься по учебе в ближайшее время

В. Был очень заинтересован в эффективности проекта, хотелось поработать интенсивно и с пользой для себя, научиться чему-то новому и получить важный для меня результат

19. Сколько моего личного времени я готов выделять для работы над проектом, чтобы сделать его как можно лучше? Готов ли я это делать вообще? Почему?

А. Примерно столько, сколько требует выполнение домашнего задания, если работу по проекту нужно было выполнять дополнительно к домашним заданиям, испытывал неудовольствие - ведь это мое личное время

Б. Т.к. работа над этим проектом была важна для моего образования в целом, был готов работать самостоятельно и несколько больше, чем это обычно требуется во время учебы. Скорее всего потому, что цель мы ставили сами и работать на ее достижение было интереснее, чем ходить на лекции или практические занятия в традиционной форме

В. Готов уделить работе над проектом большую часть моего времени! Все равно не успокоюсь, пока не сделаю все как можно лучше и в голове постоянно крутятся новые идеи.

20. Какие этапы деятельности я могу выделить?

21. Что является главной задачей и отличительными чертами каждого вида деятельности при работе над проектом? В чем их смысл и главная ценность?

22. Какие участники/заинтересованные лица были выделены мною при работе над проектом?

23. Какие условия и задачи мы выделяли при работе над проектом?

24. Анализировал ли я свою деятельность в ходе работы над проектом? На каком этапе?

А. Скорее на этапе рефлексии, во время работы над проектом не было времени/возможности

Б. Мы постарались проанализировать предстоящую работу, этапы деятельности и во время работы тоже уделяли время тому, как и что мы делаем

В. Да, конечно, на любом этапе, это необходимо, чтобы понимать, как и что я делаю, чтобы работа была более эффективной, интенсивной и приносила удовольствие

4. Рефлексивный компонент

25. В каких ситуациях мне может пригодиться опыт работы над проектом? И нужен ли он мне вообще?

А. Конечно, таким образом можно работать с любым материалом по любой дисциплине

Б. Да, конечно, помогает научиться управлять своей деятельностью, например, своим образованием в университете

В. Безусловно, ведь проектом можно назвать очень многое в нашей жизни, если освоить эту технологию, то можно управлять своим развитием в любой сфере жизни.

26. Обнаружил ли я в ходе работы над проектом, что мне не хватает каких-либо важных навыков и умений, необходимых мне в моей повседневной жизни?

А. Не знаю, в повседневной жизни я не занимаюсь такой деятельностью, поэтому мне трудно судить

Б. Да, например, мне иногда трудно распланировать, какие задачи мне нужно решить, чтобы достичь определенной цели, или при работе над чем-либо постоянно удерживать в голове главную цель

В. Да, конечно, мне есть, куда расти, мне иногда трудно эффективно работать с другими людьми или, например, конструктивно воспринимать критику в свой адрес, не хватает и некоторых компетенций, которые нужны мне для будущей профессиональной деятельности, но как раз в условиях работы над проектом я могу поработать над устранением этих «недостатков»

27. Чему я научился в ходе работы над проектом, что обязательно пригодится мне в моей повседневной/будущей профессиональной жизни?

28. Какие цели я буду ставить перед собой при работе над моим следующим проектом?

Приложение 7

Таблица 5а - Уровень развития субъектной позиции «исполнитель действий» у студентов экспериментальной группы

Участники	Студенты экспериментальной группы					
	До проведения эксперимента			После проведения эксперимента		
	а	Кэ	уровень	а	Кэ	уровень
Участник 1	16	0,57	средний	19	0,67	средний
Участник 2	19	0,67	средний	24	0,85	высокий
Участник 3	16	0,57	средний	19	0,67	средний
Участник 4	24	0,85	высокий	28	1	высокий
Участник 5	20	0,71	высокий	26	0,92	высокий
Участник 6	22	0,78	высокий	27	0,96	высокий
Участник 7	24	0,85	высокий	28	1	высокий
Участник 8	17	0,60	средний	25	0,89	высокий
Участник 9	19	0,67	средний	26	0,92	высокий
Участник 10	22	0,78	высокий	27	0,96	высокий
Участник 11	21	0,75	высокий	27	0,96	высокий
Участник 12	18	0,64	средний	24	0,85	высокий
Участник 13	19	0,67	средний	23	0,82	высокий
Участник 14	17	0,60	средний	25	0,89	высокий
Участник 15	21	0,75	высокий	26	0,92	высокий
Участник 16	26	0,92	высокий	28	1	высокий
Участник 17	17	0,60	средний	19	0,67	средний
Участник 18	19	0,67	средний	19	0,67	средний
Участник 19	22	0,78	высокий	27	0,96	высокий
Участник 20	24	0,85	высокий	28	1	высокий
Участник 21	18	0,64	средний	21	0,75	высокий
Участник 22	16	0,57	средний	24	0,85	высокий
Участник 23	18	0,64	средний	23	0,82	высокий
Участник 24	20	0,71	высокий	27	0,96	высокий
Участник 25	23	0,82	высокий	28	1	высокий
Участник 26	18	0,64	средний	21	0,75	высокий
Участник 27	16	0,57	средний	19	0,67	средний
Участник 28	21	0,75	высокий	27	0,96	высокий
Участник 29	15	0,53	средний	20	0,71	высокий
Участник 30	19	0,67	средний	21	0,75	высокий
Участник 31	20	0,71	высокий	28	1	высокий
Участник 32	23	0,82	высокий	28	1	высокий
Участник 33	17	0,60	средний	21	0,75	высокий
Участник 34	18	0,64	средний	25	0,89	высокий
Участник 35	21	0,75	высокий	27	0,96	высокий

Таблица 5б - Уровень развития субъектной позиции «исполнитель действий» у студентов контрольной группы

Участники	Студенты контрольной группы					
	До проведения эксперимента			После проведения эксперимента		
	а	Кэ	уровень	а	Кэ	уровень
Участник 1	16	0,57	средний	18	0,64	средний
Участник 2	18	0,64	средний	19	0,67	средний
Участник 3	20	0,71	высокий	22	0,78	высокий
Участник 4	22	0,78	высокий	26	0,92	высокий
Участник 5	24	0,85	высокий	26	0,92	высокий
Участник 6	17	0,60	средний	17	0,60	средний
Участник 7	20	0,71	высокий	21	0,75	высокий
Участник 8	20	0,71	высокий	24	0,85	высокий
Участник 9	18	0,64	средний	18	0,64	средний
Участник 10	16	0,57	средний	18	0,64	средний
Участник 11	18	0,64	средний	18	0,67	средний
Участник 12	21	0,75	высокий	23	0,82	высокий
Участник 13	18	0,64	средний	19	0,67	средний
Участник 14	19	0,67	средний	21	0,75	высокий
Участник 15	21	0,75	высокий	24	0,85	высокий
Участник 16	20	0,71	высокий	24	0,85	высокий
Участник 17	20	0,71	высокий	22	0,78	высокий
Участник 18	22	0,78	высокий	25	0,89	высокий
Участник 19	17	0,60	средний	19	0,67	средний
Участник 20	17	0,60	средний	20	0,71	высокий
Участник 21	21	0,75	высокий	24	0,85	высокий
Участник 22	23	0,82	высокий	24	0,85	высокий
Участник 23	24	0,85	высокий	26	0,92	высокий
Участник 24	19	0,67	средний	20	0,71	высокий
Участник 25	18	0,64	средний	20	0,71	высокий
Участник 26	21	0,75	высокий	24	0,85	высокий
Участник 27	20	0,71	высокий	24	0,85	высокий
Участник 28	18	0,64	средний	19	0,67	средний
Участник 29	17	0,60	средний	20	0,71	высокий
Участник 30	21	0,75	высокий	24	0,85	высокий
Участник 31	21	0,75	высокий	24	0,85	высокий
Участник 32	19	0,67	средний	23	0,82	высокий
Участник 33	17	0,60	средний	21	0,75	высокий
Участник 34	16	0,57	средний	20	0,71	высокий
Участник 35	20	0,71	высокий	24	0,85	высокий

Таблица 6а - Уровень развития субъектной позиции «разработчик содержания деятельности» у студентов экспериментальной группы

Участники	Студенты экспериментальной группы					
	До проведения эксперимента			После проведения эксперимента		
	а	Кэ	уровень	а	Кэ	уровень
Участник 1	5	0,17	не сформирован	18	0,64	средний
Участник 2	3	0,10	не сформирован	17	0,60	средний
Участник 3	6	0,21	не сформирован	21	0,75	высокий
Участник 4	9	0,32	низкий	21	0,75	высокий
Участник 5	2	0,07	не сформирован	14	0,5	средний
Участник 6	5	0,17	не сформирован	19	0,67	средний
Участник 7	7	0,25	не сформирован	23	0,82	высокий
Участник 8	3	0,10	не сформирован	19	0,67	средний
Участник 9	8	0,28	не сформирован	26	0,92	высокий
Участник 10	3	0,10	не сформирован	21	0,75	высокий
Участник 11	2	0,07	не сформирован	19	0,67	средний
Участник 12	5	0,17	не сформирован	23	0,82	высокий
Участник 13	4	0,14	не сформирован	17	0,60	средний
Участник 14	6	0,21	не сформирован	16	0,57	средний
Участник 15	3	0,10	не сформирован	21	0,75	высокий
Участник 16	9	0,32	низкий	25	0,89	высокий
Участник 17	5	0,17	не сформирован	21	0,75	высокий
Участник 18	6	0,21	не сформирован	19	0,67	средний
Участник 19	4	0,14	не сформирован	20	0,71	высокий
Участник 20	8	0,28	не сформирован	21	0,75	высокий
Участник 21	12	0,42	низкий	24	0,85	высокий
Участник 22	3	0,10	низкий	12	0,42	низкий
Участник 23	7	0,25	не сформирован	21	0,75	высокий
Участник 24	5	0,17	не сформирован	20	0,71	высокий
Участник 25	8	0,28	не сформирован	23	0,82	высокий
Участник 26	3	0,10	низкий	21	0,75	высокий
Участник 27	9	0,32	низкий	24	0,85	высокий
Участник 28	11	0,39	низкий	21	0,75	высокий
Участник 29	15	0,53	средний	20	0,71	высокий
Участник 30	16	0,57	средний	27	0,96	высокий
Участник 31	8	0,28	не сформирован	26	0,92	высокий
Участник 32	3	0,10	низкий	21	0,75	высокий
Участник 33	7	0,25	не сформирован	25	0,89	высокий
Участник 34	4	0,14	не сформирован	19	0,67	средний
Участник 35	6	0,21	не сформирован	20	0,71	высокий

Таблица 6б - Уровень развития субъектной позиции «разработчик содержания деятельности» у студентов контрольной группы

Участники	Студенты контрольной группы					
	До проведения эксперимента			После проведения эксперимента		
	а	Кэ	уровень	а	Кэ	уровень
Участник 1	4	0,14	не сформирован	5	0,17	не сформирован
Участник 2	3	0,10	не сформирован	3	0,10	не сформирован
Участник 3	7	0,25	не сформирован	7	0,25	не сформирован
Участник 4	5	0,17	не сформирован	7	0,25	не сформирован
Участник 5	3	0,10	не сформирован	5	0,17	не сформирован
Участник 6	7	0,25	не сформирован	9	0,32	низкий
Участник 7	5	0,17	не сформирован	7	0,25	не сформирован
Участник 8	3	0,10	не сформирован	4	0,14	не сформирован
Участник 9	9	0,32	низкий	11	0,39	низкий
Участник 10	4	0,14	не сформирован	7	0,25	не сформирован
Участник 11	5	0,17	не сформирован	8	0,28	не сформирован
Участник 12	7	0,25	не сформирован	10	0,35	низкий
Участник 13	5	0,17	не сформирован	7	0,25	не сформирован
Участник 14	3	0,10	не сформирован	5	0,17	не сформирован
Участник 15	5	0,17	не сформирован	8	0,28	не сформирован
Участник 16	2	0,07	не сформирован	5	0,17	не сформирован
Участник 17	7	0,25	не сформирован	9	0,32	низкий
Участник 18	9	0,32	низкий	13	0,46	низкий
Участник 19	5	0,17	не сформирован	8	0,28	не сформирован
Участник 20	4	0,14	не сформирован	9	0,32	низкий
Участник 21	7	0,25	не сформирован	10	0,35	низкий
Участник 22	8	0,28	не сформирован	11	0,39	низкий
Участник 23	5	0,17	не сформирован	9	0,32	низкий
Участник 24	10	0,35	низкий	13	0,46	низкий
Участник 25	4	0,14	не сформирован	7	0,25	не сформирован
Участник 26	7	0,25	не сформирован	9	0,32	низкий
Участник 27	9	0,32	низкий	12	0,42	низкий
Участник 28	9	0,32	низкий	13	0,46	низкий
Участник 29	6	0,21	не сформирован	9	0,32	низкий
Участник 30	7	0,25	не сформирован	9	0,32	низкий
Участник 31	8	0,28	не сформирован	10	0,35	низкий
Участник 32	9	0,32	низкий	9	0,32	низкий
Участник 33	4	0,14	не сформирован	6	0,21	не сформирован
Участник 34	7	0,25	не сформирован	8	0,28	не сформирован
Участник 35	3	0,10	не сформирован	5	0,17	не сформирован

Таблица 7а - Уровень развития субъектной позиции «организатор деятельности» у студентов экспериментальной группы

Участники	Студенты экспериментальной группы					
	До проведения эксперимента			После проведения эксперимента		
	а	Кэ	уровень	а	Кэ	уровень
Участник 1	3	0,10	не сформирован	18	0,64	средний
Участник 2	5	0,17	не сформирован	23	0,82	высокий
Участник 3	2	0,07	не сформирован	19	0,67	средний
Участник 4	4	0,14	не сформирован	23	0,82	высокий
Участник 5	3	0,10	не сформирован	25	0,89	высокий
Участник 6	5	0,17	не сформирован	28	1	высокий
Участник 7	3	0,10	не сформирован	19	0,67	средний
Участник 8	6	0,21	не сформирован	21	0,75	высокий
Участник 9	4	0,14	не сформирован	22	0,78	высокий
Участник 10	2	0,07	не сформирован	25	0,89	высокий
Участник 11	8	0,28	не сформирован	27	0,96	высокий
Участник 12	7	0,25	не сформирован	19	0,67	средний
Участник 13	2	0,07	не сформирован	16	0,57	средний
Участник 14	7	0,25	не сформирован	21	0,75	высокий
Участник 15	4	0,14	не сформирован	22	0,78	высокий
Участник 16	9	0,32	низкий	26	0,92	высокий
Участник 17	4	0,14	не сформирован	19	0,67	средний
Участник 18	1	0,03	не сформирован	16	0,57	средний
Участник 19	4	0,14	не сформирован	19	0,67	средний
Участник 20	5	0,17	не сформирован	20	0,71	высокий
Участник 21	3	0,10	не сформирован	15	0,53	средний
Участник 22	8	0,28	не сформирован	20	0,71	высокий
Участник 23	4	0,14	не сформирован	13	0,46	низкий
Участник 24	7	0,25	не сформирован	20	0,71	высокий
Участник 25	2	0,07	не сформирован	14	0,5	низкий
Участник 26	9	0,32	низкий	19	0,67	средний
Участник 27	4	0,14	не сформирован	21	0,75	высокий
Участник 28	6	0,21	не сформирован	21	0,75	высокий
Участник 29	3	0,10	не сформирован	17	0,60	средний
Участник 30	2	0,07	не сформирован	15	0,53	средний
Участник 31	5	0,17	не сформирован	19	0,67	средний
Участник 32	8	0,28	не сформирован	20	0,71	высокий
Участник 33	9	0,32	низкий	21	0,75	высокий
Участник 34	5	0,17	не сформирован	16	0,57	средний
Участник 35	9	0,32	низкий	23	0,82	высокий

Таблица 76 - Уровень развития субъектной позиции «организатор деятельности» у студентов контрольной группы

Участники	Студенты контрольной группы					
	До проведения эксперимента			После проведения эксперимента		
	а	Кэ	уровень	а	Кэ	уровень
Участник 1	2	0,07	не сформирован	6	0,21	не сформирован
Участник 2	5	0,17	не сформирован	5	0,17	не сформирован
Участник 3	4	0,14	не сформирован	6	0,21	не сформирован
Участник 4	6	0,21	не сформирован	7	0,25	не сформирован
Участник 5	8	0,28	не сформирован	9	0,32	низкий
Участник 6	2	0,07	не сформирован	4	0,14	не сформирован
Участник 7	9	0,32	низкий	10	0,35	низкий
Участник 8	4	0,14	не сформирован	5	0,17	не сформирован
Участник 9	6	0,21	не сформирован	8	0,28	не сформирован
Участник 10	4	0,14	не сформирован	5	0,17	не сформирован
Участник 11	8	0,28	не сформирован	8	0,28	не сформирован
Участник 12	9	0,32	низкий	11	0,39	низкий
Участник 13	4	0,14	не сформирован	6	0,21	не сформирован
Участник 14	3	0,10	не сформирован	4	0,14	не сформирован
Участник 15	5	0,17	не сформирован	5	0,17	не сформирован
Участник 16	7	0,25	не сформирован	9	0,32	низкий
Участник 17	3	0,10	не сформирован	5	0,17	не сформирован
Участник 18	8	0,28	не сформирован	9	0,32	низкий
Участник 19	7	0,25	не сформирован	7	0,25	не сформирован
Участник 20	6	0,21	не сформирован	8	0,28	не сформирован
Участник 21	3	0,10	не сформирован	4	0,14	не сформирован
Участник 22	4	0,14	не сформирован	6	0,21	не сформирован
Участник 23	7	0,25	не сформирован	7	0,25	не сформирован
Участник 24	6	0,21	не сформирован	8	0,28	не сформирован
Участник 25	9	0,32	низкий	12	0,42	низкий
Участник 26	3	0,10	не сформирован	4	0,14	не сформирован
Участник 27	7	0,25	не сформирован	8	0,28	не сформирован
Участник 28	3	0,10	не сформирован	5	0,17	не сформирован
Участник 29	4	0,14	не сформирован	5	0,17	не сформирован
Участник 30	8	0,28	не сформирован	10	0,35	низкий
Участник 31	4	0,14	не сформирован	6	0,21	не сформирован
Участник 32	9	0,32	низкий	12	0,42	низкий
Участник 33	6	0,21	не сформирован	8	0,28	не сформирован
Участник 34	6	0,21	не сформирован	7	0,25	не сформирован
Участник 35	3	0,10	не сформирован	4	0,14	не сформирован