

РЕФЛЕКСИВНОЕ ОБОРАЧИВАНИЕ ПРОЕКТНОГО ДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЕГО ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ

*Ю.Г. Юдина, С.И. Дрейцер,
Е.Ю. Федоренко, О.С. Островерх*

Основная цель статьи – теоретическое построение и опытно-экспериментальная проверка рабочей гипотезы о содержании становления индивидуальной образовательной инициативности студентов. В статье теоретически обоснована гипотеза о том, что рефлексивное оборачивание проектного действия студента является основой становления его индивидуальной образовательной инициативности. Обнаруженные в рамках оргдеятельностного интенсификации поведенческие феномены разворачивания индивидуальной образовательной инициативности студентов и проведенный нами анализ данных феноменов позволяют подтвердить гипотезу на практике.

Ключевые слова: развитие, деятельность, рефлексия, проектное действие.

В современном обществе – со все возрастающей скоростью развития новых технологий, высокой степенью вариативности и неопределенности среды и общим повышением динамики жизни, – от современных специалистов все больше ожидается инициативность, высокая степень самостоятельности и креативности, способность быть успешным в ситуациях множества альтернатив и повышенного риска. Такие ожидания, как правило, направлены в сторону института образования, и отражаются в современных стандартах, ориентированных на системно-деятельностный и компетентностный подходы. Система высшего профессионального образования, которая достаточно долго опиралась на знаниево-навыковую модель обучения, с трудом перестраивается на данные подходы, всякий раз «...внедрение новых технологий – это предмет проектирования педагогического сообщества» [3].

Актуальность нашего исследования обусловлена наличием противоречий между: а) ожиданиями современного общества, ориентированного на построение людьми индивидуального образовательного и профессионального пути, с соответствующими способностями, и недостаточной готовностью образовательных учреждений, включая высшее профессиональное образование формировать такого рода способности в процессе обучения и с помощью современных педагогических технологий; б) между притязаниями ряда студентов на авторскую позицию в собственном обра-

зовании и недостаточную технологическую разработанность существующих условий образования.

В связи с этим актуализируется проблема становления индивидуальной образовательной инициативности студентов в образовательном пространстве вуза.

В тексте мы хотим представить наше понимание становления индивидуальной образовательной инициативности студентов, предложить рабочую гипотезу и материал пилотного исследования на примере студентов 1 и 2 курса психологического и психолого-педагогического направления обучения Сибирского федерального университета.

На основе анализа психолого-педагогической литературы (В.В. Давыдов, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, Б.Д. Эльконин, Т.М. Ковалева, В.Г. Васильев, Ю.Г. Юдина, Е.Ю. Федоренко, О.С. Островерх, С.И. Дрейцер и др.) для понимания сути понятия «индивидуальная образовательная инициативность» необходимо учитывать следующие характеристики:

- сущностную характеристику процесса индивидуализации составляет «деятельность самого ученика как субъекта собственного образования» [6];
- «индивидуальное всегда рассматривается в отношении с коллективным в пространстве актуальных и возможных деятельностей» [5] студента;
- при исследовании процессов становления индивидуальной образовательной инициативности студентов мотивация студента понимается нами как возрастающая «осмысленность, осознанность студентов по отношению к процессам и результатам разных видов деятельности и в их отношении друг ко другу» [7];
- индивидуальная, стихийная, естественная социальная активность студентов становится их культурной активностью в процессе «открытия студентами субъективно новых знаний, а также ресурсов и дефицитов в процессе их совершения» [8], что требует специального проектирования от команды преподавателей.

Таким образом, пространство совместной деятельности преподавателей и студентов имеет искусственно-естественную природу, что позволяет всем участникам деятельности осознанно управлять процессами становления их индивидуальной образовательной инициативности.

Понятие «становление» рассматривается нами как «составная часть развития» и понимается как переход от определенного состояния к другому состоянию – более высокого уровня; как «единство уже осуществленного и потенциально возможного» (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков). Современный педагогический профессионализм В.И. Слободчиков связывает с «созданием условий для становления индивидуальных образовательных траекторий каждого учащегося» [4]. Однако исследованию становления

индивидуальной образовательной инициативности студентов в образовательном пространстве вузов психолого-педагогической литературе не уделено достаточного внимания.

На основании анализа психолого-педагогической литературы, нашего опыта организации практик развития и проведенных исследований мы вводим понимание индивидуальной образовательной инициативности человека (бакалавра, магистранта, преподавателя) как системы действий по постановке и решению им задач своего развития. Развитие нами понимается как «открытие себя нового» [2] в собственной деятельности. Именно такое понимание развития задает субъектную позицию человека в его деятельности, предполагая проявление инициативности и взятие ответственности за процесс и результат своей деятельности, а также позволяют человеку осознано строить свою индивидуальную или совместную с другими деятельность.

Необходимым условием постановки и решения задач развития является «проектное действие как открытое для понимания и оформления коллективных и индивидуальных образовательных замыслов и их реализации» [1], шаг из настоящего на основе прошлого в будущее. Проектное действие позволяет опробовать открытые субъектом способы действия с предметным материалом, с одной стороны, и открытые субъектом свои ресурсы и возможности в отношениях с другими (коммуникации, рефлексии и др.), с другой стороны.

Проектная проба действия для обеспечения становления индивидуальной образовательной инициативности студента должна проходить два рефлексивных этапа:

1. Осознание нового способа действия и себя как его открывателя.
2. Осознание возможностей применения, преобразования способа действия в ресурс – средство для постановки и решения новых задач развития.

Таким образом, в качестве *гипотезы исследования* мы полагаем, что становление индивидуальной образовательной инициативности студента – это искусственно-естественная организация пространства деятельности студентов и преподавателей, в котором происходит постановка и решение участниками задач, требующих, с одной стороны, самоопределения, построения своего замысла и его реализации, а с другой стороны, осознания действующим субъектом способа, средств и результатов реализации замысла для перепроектирования и преобразования одного замысла в другой.

Именно такая деятельность студента позволяет ему выстраивать индивидуальную осознанную траекторию своего развития, не строить свое действие от одного проекта до другого проекта вне каких-либо осмысленных для себя связей, а делать это осознанно под новые задачи развития с рефлексивным оборачиванием проектного действия.

В этом смысле становление индивидуальной образовательной инициативности происходит только после испытания на практике собственного проектного действия и его преобразования для новой ситуации, в которой осуществляется применение открытых в ходе испытания и по его результатам новых способов, принципов, средств действия, то есть формируется рефлексивное отношение к своему проектному действию и его результатам.

Пилотное исследование проводилось нами на материале организационно-деятельностных интенсивов кафедры психологии развития и консультирования в 2017 году. Выборка испытуемых составила порядка 40 студентов 1 и 2 курса направлений «Психология» и «Психолого-педагогическое образование». На оргдеятельностном интенсиве, который проходит два раза в год, преподавателями совместно со студентами организуется пространство для постановки и решения участниками задач развития, которые и включают, согласно нашей гипотезе, проектные задачи и их преобразование через рефлексивное оборачивание.

Логика организации развивающей деятельности на интенсиве была следующей. Студентам-бакалаврам предлагалось оформить свои представления о развитии и отобразить их в схеме. После их погружения в деятельность на мастер-классах или докладах на тему «Практика развития», организованную магистрантами, бакалаврам предлагалось уточнить свою схему понимания «развития» в ходе совместных дискуссий, либо в ходе презентаций докладов или схем развития в педагогике, психологии, искусстве. Далее бакалаврам предлагалось создать интервью для выявления процессов развития в действиях интервьюируемого и в его практике. Качество замысла интервью и согласованность его с оформленными бакалаврами смыслами «развития», а также применение представлений, схем и средств понимания развития в ходе следующего действия – опроса – и есть показатели не только проектного действия бакалавров, но и рефлексивного отношения к этому действию.

Опишем обнаруженные нами поведенческие феномены разворачивания проектного действия студентов и их рефлексивного отношения к этому действию в ходе и после интенсива.

Студенты, которые осуществляли проектное действие, демонстрировали следующие характеристики. При создании интервью на оргдеятельностном интенсиве они:

- 1) по собственной инициативе обсуждали замысел интервью;
- 2) оформляли трудности, с которыми сталкиваются в процессе разработки интервью и фиксируют их в общей коммуникации;
- 3) находили хотя бы один вариант преодоления трудности в процессе разработки интервью;
- 4) удерживали замысел интервью на всем протяжении его разработки и возвращались к его прояснению;

5) ответы на интервью являлись для студентов поводом скорректировать интервью.

Студенты, которые не осуществляли проектное действие, демонстрировали следующие характеристики при создании интервью:

- 1) обсуждали замысел интервью только по инициативе модератора группы;
- 2) не фиксировали трудности, с которыми сталкивались в процессе разработки интервью;
- 3) избегали решения трудностей, либо находили формальный вариант;
- 4) не возвращались к прояснению замысла и не фиксировали замысел интервью;
- 5) никак не относились к ответам на интервью.

После проведения интервью студентам предлагалось на рефлексивных семинарах в рамках практик составить план своих действий на ближайшие несколько месяцев на основе проделанной работы. Таким образом, согласно нашей гипотезе, необходимое условие становления индивидуальной образовательной инициативности проявлялось в этом случае как фиксация своих зон роста и притязание на организацию новой деятельности для своего развития.

В данном случае студенты говорили о нехватке или необходимости дополнительных образовательных курсов, о необходимости создания клуба или образовательного кружка, о желании получить практический опыт в чем-либо и т.д. Для нас показательным критерием становления индивидуальной образовательной инициативности являлось не только притязание студентов на те дисциплины, курсы, которые обеспечивают развитие в рамках университета или вне его, но и переход к реальному созданию для себя и других такого ресурсного и инициативного пространства.

Итак, мы сформулировали и проверяли на материале отчетов и последующей деятельности студентов после интенсива следующие статистические гипотезы:

- 1) Если у студента отсутствуют характеристики проектного действия, то невозможно говорить о становлении индивидуальной образовательной инициативности студента.
- 2) Если у студента присутствуют характеристики проектного действия, но нет рефлексивного отношения к нему, то есть нет задачи уточнения, прояснения, развития своих замыслов и их реализации в новом действии, то невозможно становление индивидуальной образовательной инициативности студента.

Рассмотрим материалы контент-анализа отчетов бакалавров по представленным выше в тексте пяти характеристикам действия, относящегося к проектному.

Таблица 1

**Результаты контент-анализа отчетов 11 студентов
после орджентальностного интенсива по характеристикам
проектного действия**

Характеристика / № отчета участника	1	4	9	10	12	21	24	32	33	35	39
Обсуждали замысел интервью по собственной инициативе (+) / по инициативе модератора (-)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Фиксировали трудности в процессе групповой работы (+) / не фиксировали трудности в процессе групповой работы (-)	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Находили вариант преодоления трудностей (+) / избегали решения трудностей в процессе групповой работы (-)	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+
Удерживали замысел интервью, проясняли замысел интервью (+) / не фиксировали замысел интервью и не возвращались к его прояснению в процессе групповой работы (-)	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-
Относились к ответам на интервью как основанию для его корректировки (+) / никак не относились к ответам на интервью (-)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

По итогам анализа минимум 4 из 5 характеристик проектного действия были обнаружены в 11 из 40 отчетов студентов; 3 из 5 характеристик проектного действия были обнаружены в 7 из 40 отчетов студентов; 2 и менее характеристики проектного действия были обнаружены в 22 из 40 отчетов студентов. По таблице 1 можно оценить разброс характеристик проектного действия у 11 из 40 студентов в соответствии с их номерами в общей выборке.

Также мы проанализировали отчеты и деятельность этих 11 студентов после интенсива в соответствии с такой характеристикой, как выход на постановку и решение задач развития вне рамок учебного плана. Данная характеристика есть показатель развития замыслов студентов, рефлексивного отношения к собственному действию после реализации на интенсиве. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты контент-анализа отчетов 11 студентов
после оргдеятельностного интенсива**

Характеристика / № отчета участника	1	4	9	10	12	21	24	32	33	35	39
Описание студентами в планах действий разви- вающей их задачи вне ра- мок учебного плана (+) / в рамках учебного плана (-)	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-

Как можно заметить из результатов таблиц 1 и 2, не все студенты, проявившие характеристики проектного действия, претендуют на выход в инициативное пространство, а именно – трое студентов не проявили инициативы. Эти же трое студентов не показали положительных результатов по такой характеристике, как удержание и прояснение в ходе самого действия его замысла, то есть рефлексивное возвращение и уточнение своего проектного действия.

По результатам анализа деятельности других 11 студентов мы наблюдали следующее: 4 из них вошли в команду студентов, которые организовали кино клуб по просмотру и рефлексивному анализу художественных и документальных фильмов совместно с преподавателями, 4 вышли на постановку и решение задачи построения индивидуального плана своей учебной деятельности. А также эти же 8 человек из 11 показали в отчетах такую характеристику, как удержание и прояснение в ходе самого действия его замысла, то есть рефлексивное возвращение и уточнение своего проектного действия.

По результатам обработки всех отчетов, 29 из 40 студентов, которые продемонстрировали 3 и менее характеристик проектного действия в отчетах, не претендуют на постановку задач своего развития как в рамках, так и вне рамок учебного плана, то есть о становлении их индивидуальной образовательной инициативности мы ничего не можем сказать.

Таким образом, необходимым для возможности становления индивидуальной образовательной инициативности студента является не только становление проектного действия, но и рефлексивное отношение к нему. Такой результат показали 8 из 11 студентов, это подтверждает вторую принятую нами статистическую гипотезу. Первая статистическая гипотеза о том, что в случае отсутствия характеристик проектного действия студента невозможно говорить о становлении индивидуальной образовательной инициативы, тоже подтвердилась. Такой результат показали 29 из 40 студентов.

Для проведения дальнейших исследований нам необходимо понять, какой должна быть организационно-деятельностная модель образователь-

ного пространства, в котором обеспечивается развитие данной инициативности и построение студентом его индивидуального образовательного маршрута.

Литература

1. Богданов Д.А., Юдина Ю.Г. Индивидуальный образовательный проект как механизм развития инициативности, самостоятельности, ответственности студентов. // Материалы 19-й научно-практической конференции «Педагогика развития: инициатива, самостоятельность, ответственность. Красноярск, 2013. – С.197-204.

2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М: ИНТОР, 1996. – 544 с.

3. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 1. URL:<http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis>.

4. Слободчиков В.И. Возрастные нормативы и периодизация развития [Электронный ресурс]//Режим доступа: http://publishing.smysl.ru/context.php?id_books=94

5. Щедровицкий П.Г. Проблема индивидуальности [Текст] / П.Г. Щедровицкий // Школа и открытое образование: концепции и практики индивидуализации: Сб. научных трудов по материалам 4-й Всероссийской научной тьюторской конференции (11-13 февраля 1999 г.) / Отв. ред. А.О. Зоткин, И.Д. Проскуровская. – Томск, 2000. – С. 25-30.

6. Юдина Ю.Г. О профессиональном становлении педагога – практика развития // Практика развития: современные вызовы: материалы XX Науч.-практ. конф. Красноярск: ККИПК, 2014. – 328 с.

7. Юдина Ю.Г. Условия становления и содержание индивидуальной образовательной траектории учащихся 5-7 классов основной школы: учебно-методическое пособие [Текст] / Ю.Г. Юдина // Красноярск: РИО КрасГУ, 2005. – 123 с.

8. Юдина Ю.Г., Федоренко Е.Ю, Островерх О.С., Дрейцер С.И. Становление проектного действия студентов первого курса профиля учитель начальных классов // ВЕСТНИК КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2017. – № 4 [42]. – С. 140-146