

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2021, №5, Том 9 / 2021, No 5, Vol 9 <https://mir-nauki.com/issue-5-2021.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/02PSMN521.pdf>

**Ссылка для цитирования этой статьи:**

Кабанов, К. В. Анализ психологических механизмов, способствующих преодолению трудностей формирования проектной субъектности у студентов вузов и методические приемы их актуализации в процессе обучения проектированию / К. В. Кабанов // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — Т. 9. — № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/02PSMN521.pdf>

**For citation:**

Kirill K.V. Analysis of psychological mechanisms that contribute to overcoming the difficulties of forming project agency among university students and methodological techniques of their actualization in the process of teaching to make projects. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 9(5): 02PSMN521. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/02PSMN521.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.).

**Кабанов Кирилл Валерьевич**

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», Калуга, Россия

Институт психологии

Доцент кафедры «Психологии развития и образования»

Кандидат психологических наук

E-mail: [KabanovKV@tksu.ru](mailto:KabanovKV@tksu.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9626-3005>

РИНЦ: [https://www.elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=782146](https://www.elibrary.ru/author_profile.asp?id=782146)

**Анализ психологических механизмов,  
способствующих преодолению трудностей  
формирования проектной субъектности у студентов  
вузов и методические приемы их актуализации  
в процессе обучения проектированию**

**Аннотация.** В статье с позиции системно-деятельностного подхода раскрыта специфика феномена проектной субъектности. Выделены три его составляющие — личностная, познавательная, деятельностная — и с опорой на реальные примеры из педагогической практики описаны проявления их несформированности у учащихся вуза в процессе освоения проектной компетенции в рамках обучения проектированию. Рассмотрены условия возникновения у студентов трудностей занятия позиции субъекта проектной деятельности и ключевые психологические механизмы (идентификация, обособление, самопринятие, принятие ответственности), лежащие в основе методических приемов, которые могут быть актуализированы преподавателем вуза для оказания им помощи в преодолении трудностей формирования отдельных составляющих проектной субъектности. Каждый из рассмотренных механизмов задействуется на соответствующем этапе проектирования в процессе организации преподавателем работы участников отдельных проектных групп над рефлексией разных аспектов создания проектируемого продукта. Особое внимание уделено тому, когда и к каким именно механизмам целесообразно обращаться, как именно сопровождать их протекание и как управлять этим процессом посредством использования определенных методических приемов. Обосновано и на конкретных примерах работы со студентами в рамках курса «Основы проектной деятельности» показано, что актуализация указанных психологических механизмов не требует применения каких-либо сторонних методических приемов, помимо тех процедур и инструментов, которые интегрированы в современную практику проектирования. Это является важным не только потому, что позволяет оптимизировать образовательный процесс, но и

представляет собой один из наглядных примеров практической реализации принципа его деятельности организации.

**Ключевые слова:** субъект; проектная деятельность; проектная субъектность; проектная компетентность; психологические механизмы; идентификация; обособление; самопринятие; принятие ответственности; системно-деятельностный подход

### Актуальность

Процесс формирования проектной компетенции в рамках вузовских курсов обучения проектированию предполагает, что учащиеся должны выступить в качестве субъекта проектной деятельности. Понятие «субъект», согласно Д.А. Леонтьеву, «определяет позицию человека в определенном отношении, в котором обязательно присутствует объект», поэтому при характеристике специфики проектной субъектности необходимо принимать во внимание то, что «человек в качестве субъекта выступает не иначе как будучи включенным в конкретную деятельность и в разных деятельности будут раскрываться разные стороны и свойства человека как субъекта» [1, с. 141]. В связи с этим, если рассматривать субъектность в самом общем ее понимании, идущем от С.Л. Рубинштейна [2] и А.Н. Леонтьева [3], как способность к осознанному осуществлению изменений в себе и окружающей действительности, то, исходя из сущности практики проектирования, можно выделить несколько взаимосвязанных составляющих проектной субъектности:

- личностная (способность к самодетерминации — определению себя как агента изменений, которые субъект проектной деятельности производит, создавая новые продукты, более оптимально удовлетворяющие определенные потребности, чем уже существующие);
- познавательная (способность построить адекватную репрезентацию того, что и как надо преобразовать — исчерпывающему анализу достоинств и недостатков существующих продуктов, применительно к удовлетворению соответствующих потребностей и определению свойств продукта, более оптимально удовлетворяющего данные потребности);
- деятельностная (способность осуществить изменения на основании этой репрезентации — продумыванию и самостоятельной реализации действий по созданию проектируемого продукта).

Предложенная характеристика содержания составляющих проектной субъектности позволяет обратить внимание на то, что проектирование как особая инновационная практика, сопряженная с созданием уникальных продуктов, предъявляет весьма высокие требования к тому, кто ее реализует. Однако, обращение к анализу методических публикаций, посвященных формированию субъектности у учащихся разных возрастных и образовательных групп [4–7], позволяет сделать вывод о том, что вовлечение в проектную деятельность рассматривается в них, главным образом, как средство формирования субъектности как таковой, но не как самоцель. В пользу этого свидетельствует то, что в упомянутых работах метод проектов рассматривается лишь как один из инструментов формирования субъектной позиции у учащихся наряду с другими. Формирование же специфической проектной субъектности, как правило, не ставится современными методистами в качестве отдельной цели.

Наш опыт работы со студентами в рамках курса «Основы проектной деятельности» свидетельствует о том, что они могут испытывать серьезные трудности с занятием позиции субъекта проектной деятельности, в связи с чем формирование проектной субъектности

учащихся может стать отдельным направлением работы вузовского преподавателя, наряду с формированием у них собственно проектной компетенции.

### **Условия возникновения трудностей формирования проектной субъектности у студентов вузов**

Для понимания условий происхождения данных трудностей важно отдавать себе отчет в том, что проектирование как практика инновационной деятельности по созданию продуктов, удовлетворяющих определенные потребности, осуществляется посредством применения определенных процедур и конкретных инструментов, в форме которых они реализуются, и содержанием которых является рефлексия разных аспектов процесса создания новых продуктов. Эти процедуры и инструменты разрабатывались профессионалами-практиками как адаптивный ответ на усложняющиеся реалии предметного мира, характеризующиеся постоянным появлением новых продуктов, направленных на удовлетворение разного рода человеческих потребностей. Иными словами, значительный рост числа производимых продуктов, удовлетворяющих разнообразными способами определенные потребности человека требует всякий раз все более глубокой и дифференцированной рефлексии прежде не учтенных аспектов процесса создания продукта, которая бы позволила предложить нечто действительно новое, более оптимальным способом удовлетворяющее ту или иную потребность, чем уже существующие продукты. Вследствие чего, проектная субъектность у перманентно вовлеченных в практику проектирования членов проектных групп, являющихся профессионалами в той или иной сфере, формируется имманентно ввиду необходимости постоянно давать адаптивный ответ на усложняющиеся условия создания новых продуктов — они на регулярной основе задействованы в преобразующей активности, для чего им систематически требуется обращение к рефлексии новых аспектов создания продуктов и актуализация тех инструментов, в форме которых она будет осуществляться.

На этом фоне обращение учащихся школ и вузов к проектированию выглядит скорее фрагментарно, чем системно. Действительно, школьники и студенты, находящиеся в определенном возрасте, рассматриваются как индивиды, имеющие ограниченный социокультурный опыт, накопленный человечеством в ходе своей культурно-исторической эволюции, который транслируется им в рамках специализированных образовательных институций, где они выступают в качестве, главным образом, субъектов учебной деятельности, которые преимущественно репродуктивным путем осваивают предусмотренные образовательным стандартом компетенции, но не субъектов проектирования, чего требует осуществление деятельности по созданию новых продуктов. Да, проектирование в том или ином виде интегрируется в образовательный процесс школ и вузов, но, безусловно, не является доминирующей формой освоения компетенций. Более того, если она и реализуется, то нельзя утверждать, что всегда и везде это осуществляется согласно существу проектной деятельности, то есть, является подлинной практикой проектирования, а не псевдопроектной деятельностью. Этот факт уже стал предметом обсуждения и развернутой рефлексии в методической литературе [8] и дополнительных комментариев не требует. Безусловно, разные учащиеся имеют разный бэкграунд, а именно, характеризуются не одинаковым уровнем развития личностных, предметных, метапредметных компетенций. Некоторые из них уже могут иметь опыт продуктивной, созидательной деятельности, в рамках которой осуществляли рефлексии отдельных аспектов создания инновационного продукта и даже применяли соответствующие инструменты. Однако, подавляющее большинство студентов ввиду описанных выше обстоятельств не имеет его.

В результате, в условиях образовательного процесса вуза, преследуя цель формирования у студентов проектной компетенции, преподаватель ставит обучающихся перед фактом

необходимости участия в проектной деятельности, что на практике реализуется посредством их знакомства с сущностью проектирования и непосредственного вовлечения в осуществление действий (рефлексивных процедур), направленных на создание какого-либо нового продукта. Таким образом, обучающийся не самостоятельно приходит к тому, чтобы стать субъектом проектной деятельности, как это имело бы место в том случае, когда цели и задачи, которые он ставит перед собой привели его к необходимости рефлексии разных аспектов процесса создания нового продукта и использования соответствующих инструментов. Он является, прежде всего, субъектом образовательного процесса, в рамках которого ему чаще всего репродуктивно транслируются определенные знания, формируются умения и навыки в специально организованных для этого условиях. Поэтому это не имманентный процесс, а внешний вызов — студенты сталкиваются с необходимостью делать проект, выступая в качестве субъекта проектирования, к чему могут быть совершенно не готовы.

### **Феноменология несформированности отдельных составляющих проектной субъектности**

Эта неготовность проявляет себя в несформированности отдельных составляющих проектной субъектности, проявления которой могут быть классифицированы следующим образом.

Неспособность к самодетерминации в качестве субъекта проектной деятельности (отсутствие определения себя как агента изменений) имеет несколько вариаций:

- Принимает предметный мир как он есть, демонстрируя отсутствие мотивации к тому, чтобы что-либо менять посредством создания новых продуктов. Для этих студентов типичны фразы, имеющие вид: «Меня все устраивает. Кому надо, тот создаст», «Кто-то что-то делает и меня это устраивает», «Сейчас столько всего производится. Придумают и без меня. Нужно только немного подождать» и т. п.

- Определяет себя как субъекта операционной деятельности. В этом случае типичны высказывания: «Я пришел сюда, чтобы научиться тому-то, чтобы работать там-то. Там большего не потребуется. Зачем мне создавать что-то новое?» У этих учащихся мотивация есть, но это не мотивация субъекта проектирования.

- Осознает свои интересы, имеет мотивацию делать что-то новое в соответствующем направлении, но у него нет уверенности в том, сможет (способен) ли. В данном случае характерным описанием своей неспособности изменить что-либо являются высказывания, в которых на первый план выходят (взаимосвязанные) маркеры, с одной стороны, неуверенности в себе, с другой стороны, недостаточного знания собственных возможностей, зачастую сопровождающиеся указанием на давление авторитета успешных людей или профессионалов своего дела: «Мне кажется, у меня недостаточно знаний, чтобы предложить нечто новое», «Не уверен, смогу ли я предложить что-то лучше, чем уже есть», так и более радикальные варианты — «Я не уверен, что мне стоит даже пытаться, если решение не было найдено специалистами», «Куда мне пытаться решить проблему, если до меня она не была решена профессионалами с многолетним опытом работы в этой сфере».

Неспособность построить адекватную репрезентацию того, что и как надо преобразовать.

Применяя предложенные преподавателем рефлексивные процедуры и конкретные инструменты, студенты обнаруживают недостаточность предметных знаний, чтобы провести глубокий анализ потребностей целевой группы, продуктов, призванных удовлетворить ее и предложить свой продукт, более оптимально удовлетворяющий потребность, чем

существующие. В результате построенная репрезентация достоинств и недостатков известных продуктов, предназначенных для удовлетворения определенной потребности, как и построенные на ее основе требования к проектируемому продукту, отличается неполнотой и нередко иррелевантностью. Например, студенты-архитекторы, проблематизируя недостаточную инклюзивность выбранного ими для трансформации парка, могут не иметь исчерпывающих знаний о категориях и нуждах людей с особыми потребностями, являющихся актуальными и потенциальными пользователями общественных пространств. Более того, их поиск успешных кейсов инклюзивных общественных пространств в других странах, которые могли бы послужить для них удачным образцом практики реновации, может оказаться существенно ограничен, если им не известно о том, в каких городах мира этот критерий последовательно реализуется в рамках преобразований городской среды. Вследствие чего, ничего кроме размещения пандусов на территории парка в качестве требования к проектируемому продукту они не предлагают. Это один из самых ярких, но, к сожалению, далеко не единичных примеров, иллюстрирующих незрелость познавательной составляющей проектной субъектности.

Неспособность осуществить изменения на основании построенной репрезентации обнаруживает себя в двух вариантах:

- Применяя предложенные преподавателем рефлексивные процедуры и конкретные инструменты студенты не могут предложить адекватных действий по созданию проектируемого продукта или же выстраивают их в некорректной последовательности, при этом некоторые из них нивелируют ценность друг друга. В результате попытка достичь поставленную цель на этапе реализации изначально была бы обречена на провал. Например, студенты гуманитарных направлений подготовки могут проблематизировать и ставить целью создание удобного приложения для всех участников образовательного процесса своего вуза вместо устаревшего сайта и бумажного расписания. При этом они способны сформулировать относительно адекватные требования к тому, каким этот продукт должен быть, поскольку являются пользователями аналогичных приложений или слышаны о таковых. Однако, естественно, не имея профильных предметных знаний они не могут предложить релевантных действий по созданию этого продукта. В результате чего не могут выступить в качестве полноценного субъекта проектирования.

- Ресурсы, которые требуются для осуществления запланированных действий по достижению поставленной цели недоступны членам проектной группы. В итоге, даже если ими предложены корректные (релевантные) действия по созданию проектируемого продукта, то в реальности они не реализуемы. Чаще всего это ситуации, в которых достижение цели, которую ставят перед собой студенты, составляющие проектные группы, требует внушительных денежных вложений, но источники этих инвестиций им недоступны. То есть поставленная ими цель оказывается не достижима на основании имеющихся в их распоряжении ресурсов, а значит, ставит их проектную субъектность под сомнение.

Нетрудно заметить, что у каждого из упомянутых проявлений несформированности проектной субъектности собственные предикторы. Гипотетически ими могут быть узость кругозора, неадекватность представлений о себе и самооценки, отсутствие видения жизненных перспектив, неполнота базы предметных знаний и т. д. Однако, поскольку их полноценную диагностику и коррекцию, к сожалению, бывает затруднительно реализовать в условиях ограниченного времени, отводящегося в учебном плане на работу со студентами в рамках рассматриваемой дисциплины, постольку их систематическое изучение требует проведения отдельного исследования. Тем не менее, наш опыт сопровождения проектной работы в студенческих группах показывает, что в процессе взаимодействия членов проектных команд у них актуализируется ряд психологических механизмов, потенциал которых может быть

использован для организации помощи учащимся, испытывающим трудности формирования отдельных составляющих проектной субъектности, независимо от тех конкретных причин, по которым они сталкиваются с этими трудностями. Анализ этих механизмов, а также тех методических приемов, которые позволяют их целенаправленно задействовать в процессе обучения проектированию является предметом обсуждения в настоящей публикации.

### **Анализ психологических механизмов, способствующих преодолению трудностей формирования проектной субъектности у студентов вузов и характеристика методических приемов их актуализации в процессе обучения проектированию**

Для студентов, неспособных к самодетерминации в качестве субъекта проектной деятельности, то есть те, у которых не сформирована личностная составляющая проектной субъектности, большим подспорьем является то, что создание нового продукта в большинстве случаев является результатом коллективной работы и реализуется группой людей, которая выступает как коллективный субъект. В связи с этим, существенным шагом на пути к формированию рассматриваемой составляющей проектной субъектности для этих учащихся является возможность занять свое место в проектной группе посредством осознания своего вклада в работу всего коллектива, идентификации с его членами и обособления в его рамках посредством самостоятельного определения круга своих обязанностей.

Это не означает, что степень вовлечения каждого из них в проектную деятельность в качестве ее субъекта всегда одинакова, как и не тождественны те психологические механизмы, которые обеспечивают этот процесс. Можно говорить, по крайней мере, о трех вариантах преодоления затруднений при формировании личностной составляющей проектной субъектности, характерных механизмах, актуализирующихся в их рамках и соответствующих методических приемах, позволяющих развернуть этот процесс в нужном преподавателю направлении, каждый из которых имеет свой психологический смысл.

Первый вариант инициируется в тот момент, когда на этапе проблематизации студент, испытывающий затруднения с самоопределением в качестве агента изменений, способного к созданию нового продукта, выслушивает проектные идеи своих одноклассников. В том случае, если какие-то из обсуждаемых последними продуктов и их свойств являются известными ему, то при поддержке преподавателя (инициирующего в группе мозговой штурм для проработки идеи) или по собственной инициативе вовлекается в работу, предлагая свои суждения на предмет того, какие достоинства и недостатки существующих продуктов важно рассматривать применительно к удовлетворению обсуждаемой ими потребности пользователей. Те из них, которые оказываются релевантными впоследствии позволяют группе сформулировать требования к проектируемому продукту. В результате члены проектной группы признают значимость его вклада и он сам осознает его, ведь они были сформулированы благодаря его познавательной активности. Таким образом, несмотря на то, что идейными вдохновителями проекта выступают другие студенты, он вносит вклад в общую работу, выступая в качестве соинициатора. Преподаватель легитимизирует этот статус, оценивая работу каждого члена проектной группы определенным количеством баллов. С психологической точки зрения это является важным источником обратной связи для студентов, дающим возможность осознать собственную субъектность. Однако, все же ключевым психологическим механизмом, который обеспечивает ее формирование является идентификация себя с одноклассниками, имеющими сходные предметные интересы. Поэтому ключевой задачей преподавателя в рассматриваемой ситуации является поддержание совместной работы студентов, вовлекающей их в групповое взаимодействие, и направленной на повышение их уровня познавательной активности, стимулирующей этот интерес.

Второй вариант преодоления затруднений при формировании личностной составляющей проектной субъектности имеет место в тех ситуациях, когда поначалу не могущие сформулировать собственную проектную идею студенты и не находящие себя в качестве соинициатора в других проектах, в процессе наблюдения за обсуждениями своих одноклассников приходят к тому, что могут действовать по аналогии с ними, только в сфере собственных интересов. Даже несмотря на то, что, как им представляется изначально, здесь уже существует большое количество продуктов, обладающих несомненными достоинствами, но при критическом рассмотрении может оказаться, что они не в полной мере удовлетворительны для всех категорий пользователей (это может быть парк, не отвечающий современным критериям экологичности общественных пространств или отсутствие предложения специализированной дизайнерской одежды для детей с особенностями развития, делающая процесс одевания, раздевания и ношения вещей менее травмирующим и т. д.). Пусть это очень частный продукт, но, тем не менее, работа над ним в полной мере может позволить преподавателю раскрыть проектную субъектность и сформировать составляющие проектной компетенции. В результате эти студенты выступают в качестве полноценных инициаторов проекта. Таким образом, хотя тем психологическим механизмом, который позволил им обрести уверенность в себе и найти свою нишу явилось наблюдение за проектной активностью их сокурсников с последующей идентификацией с ними, однако ключевую роль в обретении ими субъектной позиции играет механизм обособления [9]. Функция преподавателя в этой ситуации состоит в том, чтобы без предубеждений, диктуемых опытом (когда уже до обсуждения идеи видит, что она не нова или же ее реализация не под силу членам проектной группы, а потому не может лечь в основу проекта) содержательно комментировать все уникальные проектные предложения, поступающие от студентов. Это имеет большую психологическую ценность, поскольку позволяет сохранить самоуважение последних, не подавляет их инициативу и стимулирует познавательную активность, ведь они видят, что даже, казалось бы, самая иррелевантная самостоятельная идея не останется без внимания и качественной обратной связи.

И, наконец, третий вариант обнаруживает себя в ситуациях, когда студенту не удается включиться в работу на этапе проблематизации, например, ввиду узости кругозора, недостаточности предметных знаний или неуверенности в себе (он мало слышит о свойствах тех продуктов, которые обсуждают другие или опасается, что его суждения могут показаться одноклассникам поверхностными). В этих случаях еще одной точкой входа в проектную работу может стать ресурсный анализ, который осуществляется на этапе целеполагания в процессе решения задачи по оценке достижимости цели, которую проектная группа поставила перед собой. В его рамках студенты в форме группового обсуждения, организуемого преподавателем, систематизируют ресурсы, необходимые для достижения поставленной цели по созданию нового продукта, определяют, какие из них имеются у них, а какие нет и далее продумывают необходимые действия по приобретению нужных, но не достающих ресурсов. Если отталкиваться от классификации ресурсов, предложенной С. Хобфоллом [10], то среди этих ресурсов особое место занимают нематериальные (знания, умения, навыки) и личностные (свойства характера) ресурсы, поскольку характеризуют компетентностный потенциал самого человека, а не материальные ценности, которые могут находиться в его распоряжении. Вследствие этого, осуществление ресурсного анализа инициирует рефлексию на предмет обладания этими ресурсами и возможностью их обретения. Это важно не только для тех студентов, которые уже на этапе проблематизации стали частью проектной группы, но и тех, которые так и не определились с проектной идеей. Ресурсный анализ, осуществляемый членами уже сложившихся проектных коллективов, предоставляет их не определившимся одноклассникам возможность осознать собственные знания, умения, навыки, а также личностные свойства, и установить, есть ли среди них те, которые необходимы для достижения целей, поставленных каким-либо из уже сформировавшихся ранее коллективов. В той мере, в

которой принципиальным требованием к студенческому проекту является его реалистичность, т. е. реализуемость на основании ресурсов, имеющихся в распоряжении членов проектной группы, постольку обладание нужными тому или иному коллективу ресурсами может явиться основанием для включения в его состав в качестве соисполнителя. Таким образом, посредством осознания своего ресурсного потенциала на этапе целеполагания студенты, прежде испытывавшие затруднение с выдвижением проектной идеи, становятся частью команды, являющейся коллективным субъектом проектирования. И вновь тем психологическим механизмом, который лежит в основе формирования проектной субъектности, выступает идентификация с группой однокурсников, уже действующих в роли субъектов проектной деятельности.

Они подтверждают свой статус соисполнителя на следующем этапе проектной работы, когда в рамках планирования действий по достижению цели в ходе процедуры распределения ролей за ними закрепляются определенные действия, которые им предстоит выполнить на этапе реализации. Это осуществляется исходя из тех ресурсов, которыми они обладают, но здесь рефлексия учащимися собственного ресурсного потенциала выходит на качественно иной уровень, поскольку они получают возможность осознать, какое именно применение их знания, умения, навыки и личностные качества могут найти при решении конкретных задач по созданию нового продукта. В ходе обсуждения они согласуют свои действия с другими, устанавливая, кто наилучшим образом может справиться с теми или иными задачами в том случае, если несколько участников коллектива обладают сходными ресурсами в условиях ограниченности времени на реализацию проекта и невозможности эффективного выполнения сразу нескольких задач одним членом группы. Тем самым, рефлексия приобретает коллективный характер, а каждый член команды выступает как полноценный субъект проектной деятельности. Однако, тем психологическим механизмом, который обеспечивает этот процесс уже является обособление, поскольку каждый член группы получает определенную роль, определяющую его уникальное место среди других ее участников.

Исходя из вышеизложенного, задача преподавателя на этапе целеполагания поспособствовать максимальной дифференциации рефлексии ресурсов, которая осуществляется участниками сложившихся проектных групп. А именно, добиться, чтобы она доходила вплоть до описания простейших навыков, требующихся для достижения поставленной цели. Это особенно важно для тех студентов, которые испытывают значительные трудности в определении своих знаний, умений, навыков и личностных свойств, полагая, что не способны к осуществлению каких-либо действий, помимо незначительных операционных. Актуализация описанных выше психологических механизмов их вовлечения сначала в индивидуальные, а затем в коллективные рефлексивные действия позволяет занять им свое место в группе в качестве соисполнителя, став частью коллективного субъекта проектирования.

Неспособность построить адекватную репрезентацию того, что и как надо преобразовать, ввиду недостаточности предметных знаний, является не менее распространенной трудностью актуализации проектной субъектности, указывающей на несформированность ее познавательной составляющей. Она проявляет себя в том, что участники команды проекта не могут провести качественный анализ потребностей целевой группы, известных продуктов, призванных удовлетворить их и сформулировать требования к продукту, более оптимально удовлетворяющему потребности, чем уже существующие. Выше она описана на примере попытки проблематизации отсутствия инклюзивности парка проектной группой студентов-архитекторов. Конечно, опытный преподаватель может подсказать учащимся, что еще нужно учесть для того, чтобы репрезентация достоинств и недостатков анализируемых ими продуктов на предмет удовлетворения потребности пользователей была полной, а построенные на ее основе требования к проектируемому продукту релевантными. Но



очевидно, что это лишает самостоятельности работу проектной группы и ставит под сомнение их статус субъекта проектной деятельности.

Скорее, он должен исходить из того, что быть ограниченным в обладании компетенциями при решении сложных задач это вполне обычное состояние, которое органично для человека на протяжении всей его жизни. Тем более оно естественно для студентов, которые обучаясь в вузе, по сути, только начинают процесс освоения профессиональных компетенций, жестких и гибких навыков. Поэтому, каждому, кто встает на путь решения какой-либо проблемы, важно отдавать себе отчет в этой ограниченности и принимать ее. Психологический смысл осознания и принятия собственной ограниченности [11] важен, поскольку, с одной стороны, указывает на то, куда нужно развиваться, с другой стороны, открывает возможность определить тот вклад, который ему по силам внести здесь и сейчас в решение поставленной проблемы и качественно продумать действия, которые позволят сделать это исходя из наличного уровня компетенций.

Именно поэтому основные усилия преподавателя должны быть направлены на предоставление студентам содержательной обратной связи о том, что по итогам анализа достоинств и недостатков существующих продуктов, призванных удовлетворить определенную потребность, им удалось продумать качественно, а над чем и каким образом еще предстоит поработать. Одним из наиболее оптимальных инструментов визуализации их прогресса является диаграмма Исикавы [12, с. 39–40]. Созданный для определения наиболее существенных причинно-следственных взаимосвязей между факторами и последствиями в исследуемой ситуации или проблеме, этот метод позволяет отразить и систематизировать причины возникновения не удовлетворительной ситуации и продумать шаги по их устранению. Результаты рефлексии фиксируются в виде диаграммы, имеющей форму рыбьего скелета. По степени ее заполнения можно увидеть, насколько исчерпывающе проработаны те или иные направления анализа: сколько выявлено факторов, обуславливающих неудовлетворительность ситуации (неудовлетворенность продуктом), а также выявлены ли конечные условия возникновения проблемы. Предельно детализированный анализ, который можно осуществить с помощью этого инструмента, позволяет сформулировать конкретные требования к продукту на основании учета всех тех причин, по которым существующие продукты на данный момент вызывают не удовлетворенность потребностей пользователей. Получив результаты работы группы по методу диаграммы Исикавы преподаватель, с одной стороны, имеет возможность продиагностировать и оценить глубину погружения студентов в анализ условий неудовлетворенности пользователями известными продуктами, с другой стороны, очертить зону роста учащихся, предоставив рекомендации по дальнейшему развитию: на что обратить внимание, что еще нужно почитать, с каким опытом познакомиться, чтобы вывести анализ на более высокий качественный уровень. В зависимости от уровня притязаний и наличия ресурсов они могут это сделать сразу или же отложить на будущее, ведь формирование профессиональных компетенций на профильных предметных дисциплинах продолжается на протяжении всего процесса обучения в вузе. С психологической точки зрения, главное то, что студенты получают шанс осознать границы своих возможностей, и понять, что от них здесь и сейчас не требуется решать проблему в целом, но они могут внести посильный вклад в ее решение, создав продукт, более оптимальный по определенным параметрам, чем уже существующие. Тем самым, приближая возможных пользователей к полному удовлетворению их потребностей и избавлению от проблемы.

Таким образом, описанная организация работы на этапе проблематизации направлена на то, чтобы развеять иллюзии членов проектной группы, состоящие в том, что построенная ими ограниченная репрезентация проблемы корректно отражает действительное положение вещей и они смогут предложить адекватное решение опираясь на нее. В полноценных субъектах проектирования их превращает рефлексия своего потенциала применительно к построению

корректной репрезентации проблемной ситуации и формулировка требований к решению проблемы, основанная на осознании и принятии своих актуальных возможностей, позволяющих эту ситуацию преобразовать.

Последнее имеет особую ценность ввиду того, что еще одним проявлением отсутствия проектной субъектной позиции у студентов, которое упоминалось нами выше, является неспособность осуществить изменения на основании построенной репрезентации, указывающей на несформированность деятельностной составляющей проектной субъектности. Она обнаруживает себя в том, что члены проектных команд не могут предложить адекватных действий по созданию проектируемого продукта или же им недоступны ресурсы, которые требуются для осуществления запланированных действий по достижению поставленной цели. Причиной и того, и другого, как правило, является отсутствие у участников группы некоторых профессиональных компетенций, которое не позволяет, с одной стороны, корректно определить перечень и последовательность необходимых действий для достижения сформулированной цели, с другой стороны, наряду с ограниченностью обладания ресурсами других типов, даже потенциально достичь этой цели по итогу реализации проекта.

Для оценки адекватности и определения направлений последующей коррекции, предложенных членами проектного коллектива действий, преподавателю курса целесообразно организовать проверку каждого из них, посредством постановки рефлексивных вопросов: как предполагается осуществить действие, зачем оно осуществляется и почему в такой последовательности. Вопрос «как» позволяет раскрыть технологическую составляющую действия. Ответ студентов на него дает ему возможность судить о том, сформировано ли у студентов представление о реализации данного действия. Вопросы «зачем» обнажает смысловую составляющую действия. Ответ на него позволяет понять, осознают ли учащиеся смысл планируемого действия, то есть, как оно соотносится с достижением поставленной ими цели. Вопрос «почему в такой последовательности» носит синтетический характер, и обращен сразу к обеим указанным составляющим. Ответ на него позволяет оценить наличие противоречий в действиях и то, насколько они согласованы друг с другом (при этом в качестве вспомогательного инструмента преподаватель может использовать диаграмму Ганта, однако она не позволяет раскрыть сущностных связей между действиями, лишь визуализируя план их последовательной реализации во времени друг относительно друга). С точки зрения формирования проектной субъектности важно не столько, то, что, давая студентам обратную связь по содержанию их ответов на рассмотренные выше вопросы, преподаватель проводит работу над их ошибками, сколько то, что, организуя ее подобным образом он демонстрирует им форму рефлексии своих действий, характерную для субъекта проектирования. Действительно, одним из ключевых требований к проекту является его реалистичность, поэтому каждое действие в его рамках должно подлежать оценке на предмет того, как оно работает на достижение цели. Если члены проектной группы действуют арефлексивно, не имея представления о том, действительно ли запланированные ими действия могут позволить достичь поставленной ими цели, то фактически утрачивают статус субъектов проектной деятельности.

То же самое касается и еще одного упомянутого выше аспекта деятельностной составляющей проектной субъектности. Поскольку принципиальным моментом проектной деятельности является то, что она разворачивается в условиях строго ограниченных ресурсов, постольку рефлексия последних является необходимым условием оценки реалистичности проекта. И, если эта оценка неадекватна, то есть, члены проектной команды ставят цель не достижимую на основании имеющихся у них ресурсов, то это ставит под сомнение их статус субъекта проектирования. Поэтому преподавателю курса важно инициировать работу студентов по оценке достижимости поставленной цели с использованием рассмотренного выше варианта ресурсного анализа. В том случае, если по его итогу поставленная участниками

проектного коллектива цель оценивается как не достижимая исходя из ресурсов, доступных им, это является основанием для ее переформулировки. Несмотря на то, что, как правило, в ее результате цель становится менее амбициозной, однако, при этом всегда более осмысленной, что позволяет авторам проекта сохранить субъектную позицию.

Обратим внимание на то, что и в том, и в другом случае в основе преодоления трудности занятия студентами позиции субъекта проектной деятельности лежит актуализация механизма принятия субъектом ответственности за свои действия. Это очень мощный механизм регуляции поведения, в том числе потому, что имеет не только психологическое, но и социальное измерение [13, с. 114]. Раскрывая его социальное измерение, преподаватель должен показать студентам, что, ставя перед собой цель создать продукт, призванный решить чью-либо проблему, авторы берут на себя ответственность за него. Поэтому не достижение цели по причине потенциальной не реализуемости проекта может принести убытки и определенно нанесет удар по их репутации как его авторов, что влечет за собой недоверие по отношению к ним и ко всем последующим их начинаниям. Характеризуя его психологическое измерение, важно показать, что, если продукт разочарует аудиторию, то их ожидают не только санкции в виде не востребоваемости продукта и неудовлетворительных отзывов, но и чувства неудовлетворенности собой, собственной несостоятельности, которые являются сильным внутренним регулятивом поведения субъекта. Таким образом, задействование преподавателем принятия ответственности как специфического социально-психологического механизма способствует неформальному применению членами проектных коллективов упомянутых выше инструментов и процедур и является важным психологическим условием формирования проектной субъектности.

### Заключение

В заключение психологического анализа методических приемов, которые могут использоваться преподавателями курса «Основы проектной деятельности» для помощи студентам в преодолении затруднений, с которыми они сталкиваются на пути формирования проектной субъектности, хотим подчеркнуть одну концептуальную особенность их применения. Каждый из описанных приемов органично интегрирован в работу над проектом и, по сути дела, строится на основе процедур, актуально применяющихся в практике проектирования для рефлексии отдельных аспектов процесса создания нового продукта. Это означает, что применение комплекса рассмотренных приемов реализует принцип деятельностной организации образовательного процесса [14, с. 94] и является последовательным с точки зрения системно-деятельностного подхода, с позиции которого любое действие должно иметь смысл как реализующееся в рамках определенной деятельности как целенаправленной системы [15]. Действительно, выявление запроса аудитории и определение ее потребностей, анализ достоинств и недостатков существующих продуктов и формулировка требований к проектируемому продукту, оценка достижимости цели и продумывание согласованных действий по ее достижению (в том числе, распределение ролей в команде), а также те инструменты, в форме которых они могут реализовываться (Диаграмма Исикавы и Диаграмма Ганта, ресурсный анализ и SMART-целеполагание) — все это рефлексивные процедуры, применяемые в проектировании для изменения неудовлетворительной ситуации и необходимые для создания продукта с более оптимальными характеристиками. Однако, реализация каждой из этих процедур и применение каждого упомянутого инструмента по ходу разработки продукта, избавляющего пользователей от проблемы, не только делает этот процесс осмысленным, но имманентно включает в себе необходимость рефлексии авторами проекта своих возможностей что-либо изменить, предполагающей анализ ими собственных интересов, мотивации, знаний, умений, навыков,

черт характера и т. д. Эта рефлексия необходима, чтобы выступить в качестве полноценного субъекта осуществляемых трансформаций. И именно эту необходимость целесообразно использовать для работы по формированию проектной субъектности обучающихся.

Тем не менее, как мы показали, этот процесс не всегда разворачивается так, как рассчитывает преподаватель. Студенты могут испытывать разного рода затруднения с занятием позиции субъекта проектной деятельности. В таких случаях ему нужно обратить особое внимание на те психологические механизмы, которые актуализируются в процессе организации групповой работы с рассмотренными приемами и процедурами, и, будучи целенаправленно задействованы, идентификация, обособление, самопринятие, принятие ответственности, могут способствовать инициации этой рефлексии и формированию отдельных составляющих проектной субъектности.

Во-первых, организуемое преподавателем обсуждение участниками проектной группы достоинств и недостатков существующих продуктов применительно к удовлетворению потребностей пользователей и предложение ими своих вариантов формулировок требований к проектируемому группой продукту, позволяет студентам с одной стороны, продемонстрировать способность к критической оценке ситуации, с другой стороны, идентифицировать свой уникальный вклад в видение и решение проблемы. И то и другое является основанием для осознания себя как агента изменений, которое является необходимым моментом личностной составляющей проектной субъектности.

Во-вторых, обратная связь, которую преподаватель предоставляет членам команды по итогу оценки полноты и релевантности сложившегося у них видения проблемы и соответствия ему требований к создаваемому продукту, позволяет им осознать и принять границы своих возможностей при построении репрезентации проблемной ситуации и ее трансформации. Осознание природы собственной ограниченности и перспектив ее преодоления позволяет студентам более адекватно судить о ценности построенной ими репрезентации того, что и как надо преобразовать, что является важным аспектом познавательной составляющей проектной субъектности.

В-третьих, осуществляемая преподавателем совместно с участниками проектного коллектива оценка последовательности и реалистичности предложенных ими действий по достижению поставленной цели, регулируемая принятием ответственности за них, и коррективы в целеполагание и планирование, вносимые на ее основе, не только транслируют ценность самостоятельности реализации, принципиальной для практики проектирования, но и необходимость осмысленности каждого предпринимаемого действия, что является неотъемлемым элементом деятельностной составляющей проектной субъектности.

Обратим внимание, что в настоящей публикации рассмотрен репрезентативный, но ограниченный круг процедур и инструментов, актуально применяющихся в проектной деятельности. Реальная практика проектирования отличается значительно большим их разнообразием, в той мере, в которой многообразны типы проектов, в которых используются соответствующие уникальные конфигурации самых разных процедур и инструментов. Каждая из них предоставляет определенные возможности для рефлексии, а значит, рассмотренный комплекс методических приемов должен быть адаптирован под конкретные условия, в которых преподаватель решает задачу по формированию проектной субъектности студентов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев, Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности [Текст] / Д.А. Леонтьев // Эпистемология и философия науки. — 2010. — № 3(25). — С. 135–153.

2. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. — М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1959. — 354 с.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. [Текст] / А.Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
4. Агафонова, О.П. Метод проектов как средство формирования субъектной позиции младших школьников [Текст] / О.П. Агафонова // Человек и образование. — 2010. — № 3(24). — С. 136–139.
5. Кудрин, А.Е. Развитие субъектности младших школьников в проектной деятельности [Текст] / А.Е. Кудрин // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2012. — № 3. — С. 111–114.
6. Кутугина, В.И., Игнатова, А.И., Гавриленко, Л.С. Развитие субъектности обучающихся посредством проектной деятельности [Текст] / В.И. Кутугина, А.И. Игнатова, Л.С. Гавриленко // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. — 2016. — № 1(35). — С. 26–30.
7. Новожилова, О.В., Барышников, И.А. Формирование субъектности студента СПО в процессе проектной деятельности: от идеи до результата [Электронный ресурс] / О.В. Новожилова, И.А. Барышников // «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: языки описания и работы с «самостью» — развитие личности; становление субъектности; формирование self skills». Материалы XIII Международной научно-практической конференции (XXV Всероссийской научно-практической конференции) 27–28 октября 2020 г. / Научные редакторы: Е.А. Волошина, Т.М. Ковалева, А.А. Теров. — М.: Ресурс, 2020. — 384 с. — Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44213558&pff=1> (дата обращения: 19.08.2021).
8. Лазарев, В.С. Проектная и псевдопроектная деятельность в школе [Текст] / В.С. Лазарев // Народное образование. — 2014. — № 8(1441). — С. 130–136.
9. Полева, Н.С. От идентификации к идентичности [Электронный ресурс] / Н.С. Полева // Психологические исследования. — 2018. — Т. 11, № 58. — С. 3. Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n58/1549-poleva58.html> (дата обращения: 19.08.2021).
10. Иванова, Т.Ю. Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса [Текст] / Т.Ю. Иванова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2013. — Т. 10. — № 3. — С. 119–135.
11. Желобанова, А.Ю., Аверкина И.Л. Самопринятие как психологическая основа здоровой личности [Текст] / А.Ю. Желобанова, И.Л. Аверкина // Актуальные проблемы здоровьесбережения в современном обществе. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2019. — С. 77–81.
12. Исикава, К. Японские методы управления качеством [Текст] / К. Исикава. — М.: Экономика, 1988. — 214 с.
13. Кашапова, Г.И. Ответственность как социально-психологический феномен и уровни ее развития [Текст] / Г.И. Кашапова // Казанский педагогический журнал. — 2012. — № 1(91). — С. 110–116.
14. Пахомова, Н.Ю. Методологические основы формирования готовности младших школьников к проектной деятельности [Текст] / Н.Ю. Пахомова // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». — 2011. — № 3. — С. 92–99.
15. Жданко, Т.А. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации [Текст] / Т.А. Жданко // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири, Magister Dixit. — 2012. — № 4. — С. 185–192.

**Kabanov Kirill Valerevich**

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga, Russia

E-mail: [KabanovKV@tksu.ru](mailto:KabanovKV@tksu.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9626-3005>

RSCI: [https://www.elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=782146](https://www.elibrary.ru/author_profile.asp?id=782146)

## **Analysis of psychological mechanisms that contribute to overcoming the difficulties of forming project agency among university students and methodological techniques of their actualization in the process of teaching to make projects**

**Abstract.** The article reveals the specifics of the phenomenon of project agency from the point of view of the system-activity approach. Three of its components are identified — personal, cognitive, and activity — based-and based on real examples from pedagogical practice, the manifestations of their lack of formation among university students in the process of mastering project competence within the framework of teaching to make projects. The conditions of difficulties for students in taking the position of the subject of project activity and the key psychological mechanisms (identification, separation, self-acceptance, acceptance of responsibility) that underlie methodological techniques that can be actualized by a university teacher to help them overcome the difficulties of forming individual components of project agency are considered. Each of the considered mechanisms is involved at the appropriate project stage in the process of organizing by the teacher the work of the participants of separate project groups on the comprehension of various aspects of the creation of the projected product. Special attention is devoting to when and to which mechanisms it is advisable to resort, how exactly to accompany their course and how to manage this process through the use of certain methodological techniques. It is substantiated and based on concrete examples of working with students in the framework of the course "Fundamentals of project activity", it is shown that the actualization of these psychological mechanisms does not require the use of any extraneous methodological techniques, in addition to those procedures and tools that are integrated into modern project practice. This is important not only because it allows you to optimize the educational process, but also represents one of the illustrative examples of the practical implementation of the principle of its activity-based organization.

**Keywords:** subject (agent); project activity; project agency; project competence; psychological mechanisms; identification; separation; self-acceptance; acceptance of responsibility; system-activity approach