

УДК 378.14.015.62

Условия реализации самоопределения как образовательного результата в новых программах бакалавриата

А. Т. Ким

Томский государственный университет, г. Томск

Аннотация.

Введение. Данная статья рассматривает условия и механизмы, необходимые для развёртывания процесса самоопределения, а также для достижения самоопределения как образовательного результата в программах бакалавриата.

Материалы и методы. Мы использовали метод теоретического анализа и синтеза литературы в области философии, психологии и педагогики на тему самоопределения, а также метод моделирования для описания результатов исследования.

Результаты исследования. Результатом работы может стать:

– развёрнутая картина описания условий, при которых самоопределение реализуется в образовательных программах бакалавриата;

– дано обоснование, в каких именно образовательных программах: линейных или нелинейных, самоопределение мало реализуемо и почему;

– даны методические рекомендации к построению образовательных программ, нацеленных на самоопределение студентов.

Заключение: указываются практическая значимость и перспективы.

Основной вклад статьи заключается в критическом анализе существующих исследований о самоопределении, и в синтезе различных теоретических работ для создания двухконтурной модели самоопределения, и в интеграции практик индивидуализации в этот процесс.

Ключевые

слова:

самоопределение, образовательные программы, позиционирование, деятельность, практики индивидуализации, субъектность.

Для

цитирования:

Ким А. Т. Условия реализации самоопределения как образовательного результата в новых программах бакалавриата // Педагогический ИМИДЖ. 2020. Т. 14. № 4 (49). С.709–718.
DOI: 10.32343/2409-5052-2020-14-4-709-718

Дата поступления
статьи в редакцию:
5 июня 2020 г.

Введение

Начало 2020 года ознаменовалось двумя очень важными событиями, которые во многом меняют не только ландшафт современного высшего образования, но и его основания. Прежде всего, это предложение Президента РФ В. В. Путина предоставить студентам возможность выбора направления профессиональной подготовки начиная с третьего курса университета, что, в свою очередь, приведёт к изменению схемы 4+2 (4 года бакалавриата и 2 года магистратуры) на схему 2+2+2. Это повлечёт за собой создание более гибкой системы высшего образования, с большей возможностью менять направление своей подготовки после второго года обучения. Само по себе изменение схемы не может автоматически обеспечить реализацию профессионального или личностного самоопределения студентов, оно ставит систему высшего образования перед вызовом, который можно преодолеть только с созданием таких программ, которые решают вопрос самоопределения.

Практически все эксперты говорят, что необходимо работать над осмысленным профессиональным выбором и новая схема образования нам может дать такую возможность, которую надо будет ещё правильно реализовать.

Следующим событием, повлекшим за собой столь же важные изменения, стала пандемия COVID-19. Необходимо выделить три основных вывода, к которым привёл анализ последствий, вызванных пандемией:

- большая ориентация образовательных программ на потребности работодателей;
- понимание отраслевых задач при создании программ;
- решение практических задач как основа обучения.

Всё это заставляет выделить профессиональное самоопределение как позиционирование в профессиональной деятельности и профессиональном сообществе.

В Томском государственном университете уже существует несколько новых программ, которые направлены на реализацию самоопределения. Нашей задачей является анализ таких программ с точки зрения:

- содержания
- организации
- средств и условий их реализации.

Это позволит точно зафиксировать, на каком этапе обучения, и с помощью каких средств достигается профессиональное и личностное самоопределение.

Объектом нашего исследования выступает самоопределение как образовательный результат в новых образовательных программах бакалавриата. Предметом исследования являются условия и механизмы, необходимые для реализации самоопределения как образовательного результата студентов.

Мы использовали метод теоретического анализа и синтеза литературы в области философии, психологии и педагогики на

тему самоопределения, а также метод моделирования для описания результатов исследования.

Гипотеза: при построении новых образовательных программ, образовательным результатом которых станет самоопределение, необходимо учитывать, что самоопределение разворачивается в двух пространствах – деятельностном и жизнедеятельностном. Самоопределение в деятельностном пространстве необходимо для реализации человека в профессиональной сфере, самоопределение же в ценностном пространстве важно для личностного развития, оно также влияет в дальнейшем и на профессиональное развитие. Мы предполагаем, что новые программы возможно выстраивать таким образом, чтобы самоопределение обязательно проходило в деятельностном пространстве, а также захватывало пространство жизнедеятельности. Это соотношение (то, насколько самоопределение захватывает пространство жизнедеятельности) будет зависеть от типа программ и профессиональной направленности. Например, для тьюторов принятие ценности индивидуализации является важным фактором, для исследователя – это ценность познания, для предпринимателя – это ценность самостоятельного действия в условиях неопределённости и т. д. Для построения образовательных программ, в которых самоопределение выступает в качестве образовательного результата, важно создать такие условия и разработать такие механизмы, при которых оно реализуется. Нашей задачей является определить эти условия, а также выработать модель, в которой будут отражены критерии и показатели. Данные критерии и показатели можно считать маркерами, относительно которых, возможно оценить достижение образовательного результата – самоопределения.

В своём определении условий реализации мы будем идти от описания онтологических условий самоопределения к психолого-педагогическим механизмам, а затем к образовательным практикам. Такая логика представляется нам наиболее продуктивной, позволяющей говорить об объёмлющих условиях реализации самоопределения. Для описания онтологических условий самоопределения мы будем опираться на такие категории, как «технология самоопределения» и «модусы существования человека» (П. Г. Щедровицкий), «педагогика самоопределения» (А. А. Попов) «принцип индивидуализации» (Т. М. Ковалёва).

В своей лекции «Технология самоопределения» П. Г. Щедровицкий рассматривает самоопределение с точки зрения позиционирования и описывает его через механизм осуществления продуктивного действия [9].

Он утверждает, что единицей современной социальной теории должно быть действие, которое разворачивается в 4 пространствах и векторах:

1. пространственно-временном (горизонтальный),
2. коммуникационном (диагональный),
3. регуляционно-нормирующем (диагональный)
4. рефлексивно-мыслительном (вертикальный).

И, соответственно, позиционированием является определение актором своего места в любом из вышеназванных контекстов или на их пересечениях. В нашем понимании, процесс позиционирования имеет две организованности: внешнюю (позиционирование) и внутреннюю (самоопределение). Внешняя организованность отражается в том, что деятельность, будучи коллективной, диктует характеристики и качества входящих в неё позиций. В то время как внутренняя организованность (самоопределение) – это осмысленный выбор позиции, и её принятие актором.

Позиционирование как внешняя рамка – это те требования, которые предъявляются субъекту для включения его в общую деятельность, и которые соответствуют определённой позиции. Самоопределение как внутренняя рамка – это осознание всего комплекса качеств, необходимых субъекту, чтобы осуществлять деятельность, и осознанный выбор позиции на основании собственных смыслов.

В рамках данных представлений П. Г. Щедровицкий [9] описывает основные онтологические условия, при наличии которых позиционирование возможно:

1. смысловая структура
2. проектность
3. рефлексивность, рефлексивное мышление
4. конфликт норм
5. расширенное критическое мышление.

Смысловая структура соотносится с понятием замысла действия и включает в себя весь спектр понятия осмысленности действия.

Проектность – это способность актора «прокладывать» линию действия в будущее, представить себя в будущем, «действовать» в будущем, используя свой прошлый опыт.

Рефлексивность – это способность отрефлексировать свои действия, но лишь в ситуации смены позиции, так как, находясь в позиции и будучи в неё погружённым, субъект действия не может объективно посмотреть на себя, и только смена позиции даёт ему такую возможность. Существуют и другие взгляды на рефлексивность, она рассматривается как изменение сознания или сдвигка в сознании, например, В. А. Лефевр говорит о рефлексии как о врождённом информационном процессоре, который одновременно отражает как восприятие и поведение человека, так и субъективный мир [1, с. 34–35].

Рефлексивное мышление – это отражение второго порядка, когда субъект отражает не сам объект, но своё мышление об объекте. Расширенное критическое мышление позволяет рассматривать различные точки зрения на объект, анализировать и обобщать разные позиции. Конфликт норм может быть рассмотрен как на уровне конфликта целей, так и на уровне конфликта цели и средства её осуществления, когда задача или цель существуют, но в культуре ещё нет адекватных способов их реализации. Мы рассмотрели внешнюю организованность позиционирования. Внутренней организованностью позиционирования является самоопределение, которое выполняет, по нашему мнению, как функцию встраивания в уже существующие позиции, так и функцию создания новых позиций.

Самоопределение возможно при наличии опыта самоопределения и осуществления волевого действия, то есть, чтобы перейти от замысла действия к её реализации, необходимо сделать волевое усилие.

В. А. Иванников подчеркнул, что смыслообразование и интеллектуальная работа развиваются как единый процесс. Через осознанное изменение смысла собственных действий происходит сознательное влияние на силу побуждения, то есть смысл рассматривается как сложный концептуально-ценностный комплекс. И поэтому возможно совершить действие без актуально переживаемого мотива. «Формирование побуждения к волевому действию достигается через изменение или создание дополнительного смысла действия, когда действие выполняется уже не только ради мотива, по которому действие было принято к осуществлению, но и ради личностных ценностей человека или других мотивов, привлечённых к заданному действию» [2].

При рассмотрении структуры самоопределения мы выделяем 6 этапов:

- 1) смысловой: мотивы (осознанные, неосознанные), интересы, онтологии, ценности;
- 2) образ будущего (чего хочется с детальной проработкой: места, людей, деятельности) и соотнесение с настоящим (что уже есть, дефициты и т. д.);
- 3) деятельностное целеполагание;
- 4) соотнесение целей деятельности и смыслов;
- 5) планирование;
- 6) реализация плана.

Важно также отметить, что процессы рефлексии и расширенного критического

мышления должны быть вшиты во все этапы самоопределения. Более того, так как деятельность всё более усложняется, данные этапы разворачиваются в несколько итераций (циклов) и в нескольких направлениях. Поэтому тщательная работа со смыслами не только на уровне интереса, но и на уровне работы с онтологией и ценностями очень важна. Именно эта работа даст возможность сохранить целостность личности при возрастающей скорости и сложности деятельности, смены позиций и смены деятельности.

В современном образовании уже существуют педагогические практики, которые рассматривают самоопределение в этих же контекстах. А. А. Попов [7] в своей «педагогике самоопределения» строит особую концепцию, в которую вводит специальные инструменты. Он строит определённую стратегию для образовательной аналитики человеческого потенциала и связанных с ней практических образовательных проблем. «Эта стратегия состоит в том, чтобы сформировать такую концептуальную конструкцию, которая включала бы в себя ряд антропологов, являющихся выражением «принципов свободопользования».

«В качестве таких универсальных человеческих возможностей (антропологов) современного человеческого потенциала мы рассматриваем:

- 1) рефлексивность и понимание;
- 2) способности самоопределения по отношению к культуре
- 3) целеполагание и социально-культурную персонификацию;
- 4) способности организации, самоорганизации, организации знаниевых систем [7, с. 192].

Ещё одной образовательной практикой, которая нам важна для выстраивания полной картины самоопределения, является практика индивидуализации в образовании, основанная на принципе индивидуализации. «Принцип индивидуализации отражает идею, согласно которой сам человек определяет собственный индивидуальный опыт «пробы построения себя нового» и формирования своей индивидуальной образовательной программы» [5, с. 87]. Принцип индивидуализации обсуждается как оборотная сторона социализации, как процесс накопления человеком особого уникального опыта, творческого потенциала, самостоятельности, свободы и ответственности [4, с. 264]. Для того, чтобы реализовать этот принцип в образовании, необходимо было появление новой деятельностной позиции – позиции тьютора. Принцип индивидуализации состоит в том, что каждый человек проходит свой собственный путь к освоению того или иного знания, которое именно для него сейчас является наиболее важным, и тем самым реально осуществляет своё самообразование [5].

Позиция тьютора имеет принципиально другие основания к действию, чем позиция учителя, и перечень ориентиров совсем иной:

- 1) образовательный опыт ученика – возможность проб и исправления ошибок, признание их ценности;
- 2) воля и выбор ребёнка, его осмысленность по отношению к собственным действиям;
- 3) коммуникация и позиционное самоопределение участников реальной ситуации деятельности. [1]

Тьюторское сопровождение представляет собой последовательность следующих этапов:

- 1) диагностико-мотивационный
- 2) проектировочный
- 3) реализационный
- 4) аналитический [3].

Тьюторы вместе с тьюторантами специально работают с образом будущего и проектируют развитие. «При ведении позиции тьютора вводится такая позиция в сфере

образования, в рамках которой организуется работа в соответствии с различными векторами времени: область «настоящее – прошлое», область «будущее – настоящее» и область «настоящее – будущее – прошлое» [5].

Практика высшего образования уже показала эффективность деятельности тьюторов в университетах. Предлагаются различные тьюторские модели реализованные в этих организациях. Все они в той или иной степени помогают преодолеть проблему студентов не могущих самоопределиться. Но эта проблема всё ещё актуальна. Поэтому сейчас возникают новые программы, внутри которых либо вшита деятельность тьютора, либо проблема самоопределения решается иными способами.

Нашей задачей является: с одной стороны, выработать модель, по которой можно будет анализировать достаточность проектируемых условий для достижения самоопределения студентов, а с другой стороны, участвовать в создании новых образовательных программ, в которых самоопределение студентов станет образовательным результатом.

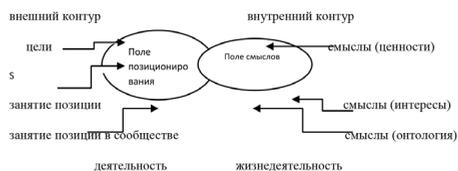
Уже сейчас мы участвуем в анализе новых образовательных программ ТГУ, чтобы на практике увидеть, как осуществляются условия самоопределения. Основная задача, которую нам на сегодняшний день необходимо решить, – это прописать точные критерии и показатели, которые можно зафиксировать для объективной оценки образовательных результатов. Мы понимаем, что формулировка образовательного результата должна включать в себя те критерии, которые комплексно охватывают опыт самоопределения, – от замысла до воплощения, с одной стороны, и, с другой стороны, должны рассматриваться в двух пространствах: деятельностном и ценностном.

Среди основных результатов, которые, по нашему мнению, могут характеризовать опыт становления самоопределения, можно выделить:

- 1) оформление собственных интересов;
- 2) оформление собственной картины мира;
- 3) оформление собственных ценностных ориентиров;
- 4) сознательное овладение ядром профессиональных компетенций;
- 5) умение анализировать и корректировать собственную деятельность;
- 6) опыт позиционирования в деятельности;
- 7) навыки рефлексивного и критического мышления;
- 8) опыт строительства собственной индивидуальной образовательной траектории и программы.

В данном перечне результатов можно проследить, что они делятся на четыре группы: образовательные, профессиональные, ценностные и рефлексивно-мыслительные. В дальнейшем мы планируем более детально проанализировать то, какие из этих результатов необходимы или достаточны для определённого типа программ. И как необходимо выстраивать условия реализации программ, в зависимости от поставленных образовательных результатов.

В результате мы построили прототип двухконтурной модели самоопределения. Она состоит из внешнего и внутреннего контуров самоопределения. Границы этих контуров достаточно условны, но они важны для понимания полноты процесса самоопределения.



Из сказанного выше образовательные программы можно оценивать с точки зрения того контура самоопределения (внешнего или внутреннего), которое реализуется в этих программах. Кроме этого, те или иные образовательные практики направлены на становление разных контуров самоопределения.

Этапы исследования

На первом этапе мы высказали гипотезу о необходимости рассмотрения самоопределения в виде «челночного» процесса, который осуществляется в деятельности и жизнедеятельности через постоянные переходы от позиционирования в деятельности, к смыслообразованию и наоборот. Данный процесс происходит постоянно, и он естествен при условии вовлечения человека в деятельность, а также при наличии возможности осмысленного позиционирования в деятельности. Мы намеренно разделили смыслообразование и позиционирование для того, чтобы попытаться технологизировать этот процесс. В данном контексте мы рассматриваем смыслообразование как процесс, который непосредственно происходит в человеке, но который можно отследить по разным проявлениям и решениям, которые принимает человек. Кроме этого, мы утверждаем, что существуют образовательные позиции, в функционал которых входит работа со смыслами учащегося. Такой образовательной позицией является тьютор.

На втором этапе мы рассматриваем различные образовательные проекты или программы, где мы можем отследить условия, при которых самоопределение случилось. Принимая во внимание тот факт, что самоопределение не является линейным процессом, необходимо рассматривать его реализацию через различные образовательные среды: как открытые образовательные системы, так и замкнутые. Многие образовательные программы осуществляются линейно, и нам важно рассмотреть, как наша модель может быть реализована в линейных образовательных программах. Но в полной мере самоопределение может быть реализовано в открытых, нелинейных образовательных программах, поэтому нашей задачей должно быть рассмотрение реализации данной модели и в таких образовательных средах. Важными результатами данного этапа будут

- 1) выявление этих условий;
- 2) сравнение результатов реализации самоопределения в разных системах;
- 3) получение результатов, подтверждающих или опровергающих нашу гипотезу.

Как говорилось выше, мы разделили образовательные программы по типам, в зависимости от того, к какой образовательной модели они относятся и насколько данная модель является линейной или нелинейной, в этом смысле для нас были важны две модели: Профессиональная школа и Liberal Arts.

Сложностью работы на этом этапе мы видим в том, что должна быть проведена многоуровневая работа по оценке и анализу разных образовательных программ. Первый уровень, на который мы уже указали, – это анализ линейных и нелинейных программ. Анализ этих программ должен вестись как с точки зрения проявления самоопределения студентов, так и с точки зрения верности нашей модели. Второй уровень – это анализ процесса собственных разработок образовательных программ с этих же двух фокусов. Данная работа даёт нам возможность, с одной стороны, участвовать в процессе разработки новой программы, а с другой стороны, сразу вкладывать собственные идеи в новую программу и апробировать их на прототипах, анализируя дефициты и преимущества реализуемых идей.

На этом этапе мы проанализировали практику этих моделей (Профессиональная школа, и Liberal Arts) в современных университетах, с точки зрения реализации самоопределения студентов. Параллельно мы участвовали в проектно-аналитической сессии «Школа Разработчиков Образовательных Программ», которая проходила с апреля по сентябрь в ТГУ. Развёрнутые итоги этой работы будут представлены в дальнейшем, в статьях и иных публикациях. Одной из задач проведения данной работы было помочь

проектным группам, которые серьёзно нацелены на создание собственной образовательной программы, спроектировать такую программу. В ходе данной проектно-аналитической сессии с нашей стороны было проведено анкетирование, проанализированы действия команд, участвовавших в данной работе. Кратко можно сказать, что, если ведётся работа по позиционированию команд, а также позиционированию членов группы внутри команды и для этого даются специальные задания, то многие команды начинают более конкретно видеть свои цели, понимать своё место в общей карте университета, осознавать свои дефициты. И если в начале сессии практически все команды были нацелены на построение Профессиональных школ, то к середине сессии, когда команды осуществили серьёзную работу по прояснению собственных смыслов и позиционированию относительно двух образовательных моделей, появились команды, которые были готовы рассмотреть модель Liberal Arts как основу для реализации собственных образовательных программ.

Исследование по проверке данной гипотезы мы проводим в несколько этапов и в разных образовательных условиях. На первом этапе мы рассматриваем, насколько позиционирование в образовательной деятельности важно для самоопределения. На примере разработчиков образовательных программ бакалавриата (через анкетирование, интервьюирование и рефлексию) мы выясняем, как способность группы к позиционированию программы позволило разработчикам определиться с целью программы, которую они проектировали. Кроме этого, важно было зафиксировать, как организаторы проектно-аналитической сессии работали с группами по замыслу программ и рефлексией команд. Мы находимся на стадии анализа и фиксации результатов.

Мы также пытаемся реализовать собственную разработку образовательной программы. Выстраивается исследовательская логика для проектируемого образовательного курса для тьюторов.

Третий этап должен представить все основные результаты, которые были получены в ходе реализации предыдущей работы. Результатом работы может стать

- развёрнутая картина описания условий, при которых самоопределение реализуется в образовательных программах бакалавриата;
- дано обоснование, в каких именно образовательных программах: линейных или нелинейных – самоопределение мало реализуемо и почему;
- даны методические рекомендации к построению образовательных программ, нацеленных на самоопределение студентов.

Заключение

Стоит отметить, что необходимость исследований в области самоопределения и его влияние на успешность образовательных программ становится всё более очевидной.

Как было сказано выше, принципы самоопределения помогают в реализации личностного и профессионального развития. Таким образом, предложенная нами модель, с одной стороны, помогает образовательным программам стать более гибкими, даёт возможность для большей вариативности и позволяет осуществить принцип индивидуализации в программах бакалавриата.

С другой стороны, программы, основанные на этой модели, более профессионально ориентированы и могут помочь для дальнейшей самореализации студентов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Список литературы

1. Волошина Е. А. Практикование тьюторской позиции в школе как возможность гуманизации педагогической деятельности // Тьюторство: концепции, технологии,

опыт. Томск : М-Принт, 2005. 296 с.

2. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. СПб. : Питер, 2006. 1208 с.

3. Ковалева Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. М. : Педагогический университет «Первое сентября». 2010. 64 с.

4. Ковалева, Т. М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 163–180.

5. Ковалева Т. М., Якубовская Т. В. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой // Человек. RU. 2017. № 12. С. 85–94.

6. Лефевр В. А. Адамс-Веббер Д. Функции быстрой рефлексии в биполярном выборе // Рефлексивные процессы и управление. 2001. № 1 (1). С. 34-46.

7. Попов А. А., Проскуровская И. Д. Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения // Вопросы образования. 2007. № 3. С. 186–198.

8. Розин В. М. Конституирование и природа индивидуализации. М. : СФК-офис, 2014. С. 290.

9. Щедровицкий П. Г. Установочный доклад. 2016 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://shchedrovitskiy.com/methodology-school/> (дата обращения: 24.07.2019).

References

1. Voloshina, E. A. Praktikovanie t'yutorskoi pozitsii v shkole kak vozmozhnost' gumanitarizatsii pedagogicheskoi deyatel'nosti [Practicing a tutor's position at school as an opportunity to humanize pedagogical activity]. E. A. Voloshina, T'yutorstvo: kontseptsii, tekhnologii, opyt. [Tutoring: concepts, technologies, experience], Tomsk, M-Print, 2005. 296 p. (In Russian).

2. Ivannikov, V. A. Psikhologicheskie mekhanizmy volevoi regulyatsii [Psychological mechanisms of volitional regulation]. V. A. Ivannikov, Piter, 2006. 1208 p. (In Russian).

3. Kovaleva, T. M. Osnovy t'yutorskogo soprovozhdeniya v obshchem obrazovanii [Fundamentals of tutor support in general education], T. M. Kovaleva, M.: Pedagogicheskii universitet "Pervoe sentyabrya" [First of September], 2010. 64 p. (In Russian).

4. Kovaleva, T. M. Ofornlenie novoi professii t'yutora v rossiiskom obrazovanii [Introducing a new profession of a tutor in Russian education], T. M. Kovaleva, Voprosy obrazovaniya [Education Issues], 2011, № 2. Pp. 163-180 (In Russian).

5. Kovaleva, T. M., i Yakubovskaya, T. V. T'yutorskaya deyatel'nost' kak antropopraktika: mezhd individual'noi obrazovatel'noi traektoriei i individual'noi obrazovatel'noi programmoi [Tutoring as an anthropro practice: between an individual educational trajectory and an individual educational program], T. M. Kovaleva, T.V. Yakubovskaya, Chelovek. RU [Human. RU], 2017, №12, pp. 85-94 (In Russian).

6. Lefevr, V. A., i Adams-Vebber, D. Funktsii bystroii refleksii v bipolyarnom vybore [Fast Reflection Functions in Bipolar Choice]. V. A. Lefevr, D. Adams-Vebber, Refleksivnye protsessy i upravlenie [Reflexive processes and control], 2001, № 1(1), pp. 34-46 (In Russian).

7. Popov, A. A., i Proskurovskaya, I. D. Pedagogicheskaya antropologiya v kontekste idei samoopredeleniya [Pedagogical anthropology in the context of the idea of self-determination]. A. A. Popov, I.D. Proskurovskaya, Voprosy obrazovaniya [Education Issues], 2007, № 3. Pp. 186-198 (In Russian)..

8. Rozin V. M. Konstituirovanie i priroda individualizatsii [Constitution and the nature of individualization]. V. M. Rozin, Seriya «Biblioteka t'yutora». [Series "Tutor's Library"], M.: SFK-ofis, 2014. 290 p. (In Russian).

9. Shchedrovitskii, P. G. Ustanovochnyi doklad [Introductory report], 2016. <https://shchedrovitskiy.com/methodology-school/> (In Russian).

Conditions for Self-Determination as an Educational Result in New Undergraduate Degree Programs

Anzhelika T. Kim

Tomsk State University, Tomsk

Abstract. Introduction. This paper is concerned with the conditions and mechanisms necessary to boost the process of self-determination, and promote self-determination as an educational outcome in the undergraduate degree programs.

Materials and Methods. The research employed the method of theoretical analysis and synthesis of the literature in the field of philosophy, psychology, and pedagogy on the topic of self-determination, and the modeling method to describe the research results.

Results of research. The study

– provides a detailed description of the conditions under which self-determination is promoted in the undergraduate degree programs;

– demonstrates in which educational programs (linear or nonlinear), self-determination as educational outcome is hardly possible to achieve and why;

– presents methodological recommendations for the development of educational programs aimed at self-determination of students.

Conclusion. The conclusion of the paper indicates practical value and prospects.

The main contribution of the paper lies in the critical analysis of existing research on self-determination, the synthesis of various theoretical works for the creation of a two-circuit model of self-determination, and the integration of individualization practices into this process.

Keywords: self-determination, educational programs, positioning, activities, individualization practices, subjectivity.

Анжелика Трофимовна Ким

младший научный сотрудник

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6722-6117>

Томский государственный университет

634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, 34 а

тел.: +7 (3822)785578

e-mail: kim_angelasun@mail.ru

Anzhelika T. Kim

Junior Researcher

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6722-6117>

Tomsk State University

34 a Lenin St, Tomsk, Russia, 634050

tel.: +7 (3822) 785578

e-mail: kim_angelasun@mail.ru