



<http://LLL21.petrso.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 4.
Winter 2013

Главный редактор
И. А. Колесникова

Редакционный совет

О. Грауманн
Е. В. Игнатович
В. В. Сериков
С. В. Сигова
И. З. Сковородкина
Е. Э. Смирнова
И. И. Сулима

Редакционная коллегия

Т. А. Бабакова
Е. В. Борзова
А. Виегерова
С. А. Дочкин
А. Клим-Климашевска
Е. А. Маралова
А. В. Москвина
А. И. Назаров
Е. Рангелова
А. П. Сманцер

Служба поддержки

А. Г. Марахтанов
Е. Ю. Ермолаева
Т. А. Каракан
Е. В. Петрова
Ю. Ю. Васильева
Е. Н. Воротилина

ISSN 2308-7234

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

ХОДЯКОВА Наталия Владимировна

доктор педагогических наук, доцент, начальник
кафедры информатики и математики Волгоград-
ской академии МВД России (Волгоград)

hodyakova@rambler.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СРЕД НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: процесс непрерывного образования интерпретируется как процесс развития личности в образовательных средах. Обсуждается состав субъектов проектирования непрерывного образования. Выявляются типологические различия образовательных сред как объектов проектирования. На основе изменения уровня личностной активности в образовательной среде предлагается процедура проектирования образовательного процесса. Описывается цикл развивающего взаимодействия учащегося с образовательной средой, состоящий из четырех этапов: адаптации к новой образовательной среде; самостоятельной предметной деятельности в среде; диалога со средой и рефлексии; креативных изменений в среде. Характеризуются соответствующие этим этапам развивающие свойства образовательных сред: новизна, активность, психологическая безопасность; избирательность, соревновательность, объективность оценки; проблемность, контекстуальность, диалогичность; открытость и авторизованность. Рассматриваются проектировочные действия учащегося с образовательной средой на каждом этапе: избирательное восприятие информации; свободный выбор целей и средств деятельности; определение отношения к образовательному окружению; осознанные изменения в образовательной среде.

Ключевые слова: непрерывное образование личности, образовательная среда, проектирование образовательной среды.

Khodyakova N. V.

DESIGNING ENVIRONMENTS FOR PERSONAL CONTINUING EDUCATION

Abstract: the process of continuing education is presented in this paper as the process of personal development in educational environments. The structure of developing continuing education opportunities is discussed, and typological differences between educational environments (as objects of designing) are revealed. Planning of the educational process based on the developments of personal activity levels in an educational setting is proposed. Furthermore, the author describes an interaction between a student and educational environment. It consists of 4 stages: adjustment to a new educational environment, independent activity in the environment, dialogue with the environment and self-reflection, creative changes in the environment. In addition, the developing features of educational environments corresponding to these stages are described. These features are: originality, activity, psychological safety, selectiveness, competitiveness, objectiveness of assessment, problematic character, context, dialogism, openness, individual style. Finally, student's actions at each stage are considered: selective perception of information, freedom to choose the goals and means, identification of the attitude towards educational setting, conscious changes in educational environment.

Key words: personal continuing education, educational environment, educational environment designing.

Размышления о непрерывном образовании современного человека и его личностном развитии в течение всей жизни неизбежно приводят к выводу о существенной взаимосвязи этих процессов и необходимости их проектирования на общих теоретических основаниях. В составе важнейших личностных качеств, которые необходимо развивать у человека, исследователями (И. А. Колесникова, В. В. Сериков и др.) выделяются его потребность в самообразовании, готовность непрерывно обучаться. В индивидуальном опыте все большую роль играют выборы образовательных маршрутов и соответствующие им учебные достижения, а перспективы личностного роста во многом определяются стремлением к самореализации и творческому саморазвитию в ходе образования. В свою очередь, непрерывное образование не ограничивается узкими рамками определенного временного периода и возраста, вида профессии и карьерной ступени, территориальной принадлежности и институциональных форм. В силу этого оно обладает потенциалом свободного развития человека как целостной и самобытной личности, способностью вооружить его компетенциями самоорганизации (самоопределения, самоактуализации, саморегуляции, саморазвития), необходимыми во всех сферах жизнедеятельности, во все периоды жизни [1, 2]. Исходя из этого, далее под непрерывным образованием личности будем понимать взаимосвязанное единство процессов непрерывного образования и непрерывного развития личности.

Проектирование непрерывного образования, обоснованное с учетом природы личностного развития, обеспечивает поступательный и целостный характер индивидуального образования и развития, позволяет точнее прогнозировать и быстрее преодолевать дезадаптирующие и дегуманизирующие факторы жизнедеятельности человека, становится своеобразной «гарантией» индивидуальных образовательных достижений. Если доминантой традиционного проектирования образования является трансляция педагогом определенного набора научных знаний и способов деятельности с опорой на психологические механизмы воспроизведения и внешней оценки, то в проектировании непрерывного образования особое значение приобретают такие характеристики, которые неотделимы от человека и его выбора. Это мотивы, стратегические жизненные цели и планы, личностная позиция (С. Л. Рубинштейн) и «личностное знание» (М. Полани), рефлексивная оценка образовательных результатов, творческая самореализация. Очевидно, что процесс проектирования непрерывного образования обладает своей спецификой, которая выражается и в составе субъектов проектирования, и в объекте проектирования, и в его процедуре.

Кто является субъектом проектирования непрерывного образования личности? Во-первых, сам учащийся, так как образование предполагает наиболее полную реализацию его индивидуальных способностей и потребностей, оно просто неосуществимо без его активного и осознанного участия. Во-вторых, это специально подготовленные к такому проектированию субъекты, представляющие социум и заинтересованные в компетентном решении проблем общественной жизни, в повышении качества человеческого ресурса, включенного в социальный прогресс.

Заметим, что образовательные потребности отдельного человека и общественные запросы к образованию, в принципе, могут существенно различаться, поэтому актуальной является проблема согласования индивидуальных и социальных целей непрерывного образования. Такое согласование возможно в рамках общего объекта проектирования, своеобразного векторного «поля» (К. Левин), образуемого запросами общества и личностными потребностями. В качестве такого объекта ряд исследователей предлагает рассматривать образовательную среду (Ю. С. Мануйлов, В. И. Слободчиков, Г. П. Щедровицкий, В. А. Ясвин и др.).

Изменения в человеке, связанные с его образованием и развитием, всегда происходят в контексте окружающих его и сменяющих друг друга социальных и культурных сред. Такого мнения придерживаются исследователи различных направлений в психологии и педагогике (авторы событийно-биографического, средового и личностного подходов, представители экологической и экзистенциальной психологии, педагогической и психологической антропологии, разработчики понятия «жизненный путь личности» и другие). В этой связи непрерывное образование, сопровождающееся освоением различных компетенций, может трактоваться как последовательная смена циклов развития человека в различных образовательных средах. Оговоримся, что о последовательной смене речь идет с определенной долей условности, так как человек может осваивать компетенции не только последовательно, но и одновременно.

Что же представляет собой процедура проектирования образовательной среды? Логика непрерывного образования человека в силу интеграции в его рамках социальных и индивидуальных интересов, как показывают наши исследования, должна строиться по двум линиям: профилизации и социализации. Первая линия представляет собой последовательность сред, соответствующих по своему предметному содержанию углубляющимся познавательным потребностям личности и тенденциям цивилизационного развития. Она обеспечивает освоение учащимся предметно-деятельностных компетенций. Например, в вузе эта линия может быть представлена в виде предметной дифференциации учебного плана («от общепрофессиональных дисциплин – к специальным»), углубления и уточнения научной проблематики исследовательских проектов студента («тема курсовой работы – тема дипломной работы – тема магистерской диссертации»), специализации практик: общее знакомство с профессией (ознакомительная практика) – освоение базовых методик деятельности специалистов данной профессии (учебные практики) – выполнение профессиональной деятельности по конкретной должности специалиста (производственная практика). Подготовленные проектировщиками и изменяющиеся в обсуждаемой логике условия учебной, научной деятельности студента и организации его практик образуют соответствующие среды развития специалиста по линии профилизации.

Вторая линия сред репрезентирует коммуникативное, культуропорождающее содержание образования, постепенно расширяющийся диапазон отношений и связей личности с миром. К этой линии относятся те среды, в которых человеком осваиваются социокультурные компетенции. В вузах эта линия может быть представлена постепенным нарастанием в учебном процессе междис-

циплинарных связей (занятия по предмету – бинарные занятия – комплексные междисциплинарные учения), расширением диапазона значимых коммуникантов в ходе научных исследований (научный руководитель – преподаватели кафедры – Интернет-сообщество исследователей), увеличением креативного компонента деятельности (деятельность под руководством специалиста – самостоятельный выбор предметов и средств деятельности из заданного множества альтернатив – свободный инновационный характер деятельности). Проектируемые по этой линии образовательные среды чаще всего организуются в нетрадиционных формах: среда учебного полигона, среда научной лаборатории, среда компьютерных телекоммуникаций, среда проектной деятельности и т. д.

Отсутствие в процессе образования одной из линий существенно обедняет его результаты, в крайних своих проявлениях делает его либо беспредметным, не обеспечивающим необходимый прирост знаний и представлений (с подобным явлением мы сталкиваемся, например, в случаях краткосрочной переподготовки специалистов, поверхностно овладевших основами знаний в новой для себя профессиональной области), либо сугубо прагматическим, не реализующим гуманистическую, социокультурную сущность человека. Примером может служить образовательная подготовка специалистов, которые используют свой профессиональный багаж в преступных, корыстных целях – хакеры, «черные археологи» и т. п.

Выделенные логические линии непрерывного образования позволяют говорить о качественных различиях образовательных сред как объектов проектирования и, как минимум, о шести базовых типах представленного в них содержания образования:

- универсальной предметности;
- конкретно-дисциплинарной предметности;
- узкоспециальной предметности;
- межличностной коммуникации;
- групповой коммуникации;
- глобальной коммуникации.

Если первые три типа сред отражают объективную тенденцию развития науки и соответствующие ей ступени профилизации образования, то вторая тройка отражает сущностные черты лично развивающего образования: его диалогичность, контекстуальность, неотделимость содержательного и процессуального аспектов.

Процедура проектирования образовательной среды, ориентированной не только на освоение социально востребованных знаний, научно-практических ценностей и общественно принятых стандартов деятельности, но и на личностные ожидания и ценностно-смысловые ориентиры субъекта, может выглядеть по-разному. Во-первых, как выбор учащимся или его полномочным представителем образовательной среды из нескольких альтернатив, подготовленных проектировщиками-организаторами (выбор образовательной организации, программы подготовки). Во-вторых, как педагогическое сопровождение учащегося в построении индивидуального образовательного маршрута (совместное проек-

тирование педагогом и учащимся ожидаемых от учения результатов, содержания образования, его пространственно-временного режима, средств и методов учебной коммуникации и деятельности, критериев оценки и т. д.). В-третьих, как самостоятельное проектирование учащимся процесса своего образования.

В каждом из трех случаев необходимость обеспечения психологической безопасности учащегося, непрерывного и развивающего характера его образования требует от проектировщиков знания, понимания и использования ряда психолого-педагогических закономерностей. Учитывая, что второй вариант проектирования фактически включает в себя первый, а третий предполагает владение учащимся определенной педагогической компетенцией (способностью организовать свой процесс учения), т. е. фактически репрезентирует в одном лице двух субъектов – педагога и учащегося, процесс проектирования будем рассматривать далее на уровне процедуры совместного проектирования педагогом и учащимся образовательной среды.

Какие психолого-педагогические закономерности должны быть учтены в ходе проектирования непрерывного образования личности? Ряд ученых в качестве единицы анализа личностного развития предлагает рассматривать фрагмент взаимодействия личности с окружающей ее внешней реальностью, причем определяющим условием такого взаимодействия называется «личностный уровень» [3]. В качестве движущей силы развития выделяется несоответствие между потребностями личности и возможностями среды [4], а само развитие представляется как циклический процесс взаимодействия человека с окружающей средой [5]. Анализ этих и других точек зрения позволил нам моделировать процесс образования как цикл поэтапного изменения личностной позиции учащегося в образовательной среде, в основе которого лежит механизм взаимосвязи личностных и средовых факторов образования, феномен взаимной обусловленности субъектного статуса учащегося и определенных свойств образовательной среды [6].

В цикле взаимодействия личности с конкретной образовательной средой, обеспечивающей внешние условия (т. е. стимулы и содержательно-процессуальные возможности) освоения определенной компетенции, мы выделяем четыре этапа:

- адаптация к новой образовательной среде, восприятие, понимание и исполнение действующих в ней норм и правил (личностный уровень учащегося – адаптирующийся индивид, субъект восприятия);

- выбор в образовательной среде значимых объектов и субъектов, самостоятельная предметная деятельность (личностный уровень учащегося – субъект деятельности и свободного выбора);

- ценностно-смысловое самоопределение и презентация собственной позиции в образовательной среде (учащийся – субъект диалога и рефлексии);

- экспериментирование и творческая самореализация в образовательной среде (учащийся – субъект творчества и саморегуляции).

Например, если человек в силу жизненных обстоятельств потерял зрение, то его дальнейшее развитие может проходить в спроектированной для людей с

ограниченными возможностями образовательной среде в следующей последовательности этапов:

– изучение чтения и письма по системе Брайля, обучение передвижению на улице с собакой-поводырем, освоение новых алгоритмов ранее привычных действий – поиска и расположения предметов, использования техники и др.;

– выявление людей-помощников, отбор аудио- и тактильных книг для чтения, изучение своих новых возможностей, участие в конкурсах достижений для людей с проблемами зрения;

– организация общения в репрезентативной группе по значимым темам и проблемам, определение новых смыслов и целей жизнедеятельности, разработка программы дальнейшей жизни – оказание посильной помощи другим людям, духовное самосовершенствование, передача опыта младшему поколению и др.;

– видоизменение среды для незрячих, творческая самореализация в ней, практическое исполнение намеченных жизненных планов и замыслов.

Чтобы образование личности имело непрерывный, поступательный характер, проектируемая на каждом из этапов среда должна обладать определенными свойствами. На первом этапе цикла образовательная среда должна обладать для учащегося свойствами *новизны, активности и психологической безопасности*. Учащийся на этом этапе познает новую для себя среду. Новизна поступающей информации обеспечивает прирост его индивидуальных знаний и представлений. Активность среды стимулирует волевое преодоление учащимся когнитивных затруднений в познании нового. Безопасность среды обеспечивает устойчивость личности в отношении стрессоров, конструктивную трансформацию прежнего опыта. На втором этапе образовательная среда должна обладать свойствами *избирательности, соревновательности и объективности оценки*. Учащийся познает себя, осуществляя предметную деятельность. Вариативные условия деятельности обеспечивают его субъективный выбор. Соревновательность стимулирует к более высоким достижениям. Объективность оценки позволяет сравнить свои результаты с результатами других людей на основе четких критериев.

На третьем этапе образовательная среда должна обладать свойствами *проблемности, контекстуальности и диалогичности*. Учащийся определяет свою систему отношений к среде. Проблемность среды стимулирует выработку собственной позиции. Контекстуальность задает разнообразное поле существующих социальных и культурных смыслов. Диалогичность создает благоприятные условия для выражения своей точки зрения и восприятия иных мнений. На четвертом этапе образовательная среда должна обладать свойствами *открытости и авторизованности*. Учащийся приводит среду в соответствие со своей позицией, самоутверждается в ней. Открытость среды для изменений позволяет реализовать на практике его замыслы. Авторизованность характеризует авторство, индивидуальный стиль проводимых в среде творческих преобразований и обеспечивает «персональную ответственность» за эти преобразования.

Еще раз подчеркнем, что поэтапное проектирование образовательной среды невозможно без ее сопоставления с уровнем субъектной активности самого учащегося, без его своеобразных «субъектно-проектировочных» действий.

Только он решает, какую информацию ему воспринимать, какой деятельностью заниматься, какую позицию занять, что изменить в своем окружении и какую среду для дальнейшего саморазвития выбрать. Проектировщик может подготовить среду, обладающую развивающими свойствами, но учащийся может ее попросту не выбрать для себя. С подобным явлением мы сталкиваемся, например, когда некоторые элективные курсы и образовательные профили, кружки творчества и спортивные секции в школе остаются невостребованными школьниками. Или когда в вузе создана развитая информационная инфраструктура для научной деятельности (приобретены базы данных научно-технической информации, функционируют электронная библиотека и локальная сеть и т. д.), но она не используется студентами.

Поэтому процедура проектирования всегда двухсубъектна или полисубъектна. Тем не менее знание развивающих свойств образовательной среды существенно помогает в проектировании непрерывного образования. Например, при создании среды обучения на основе электронного образовательного ресурса можно заранее «запрограммировать» одновременную реализацию всех ее развивающих свойств для различных уровней личностной активности (адаптирующийся индивид и субъект восприятия, субъект предметной деятельности и свободного выбора, субъект рефлексии и диалога, субъект творчества и саморегуляции). Или предусмотреть их постепенную актуализацию в зависимости от личностного опыта, которым владеет учащийся. Важно, чтобы актуальные ожидания и потребности учащегося, постепенно изменяющиеся в ходе его непрерывного самодвижения в информационно-образовательной среде, были обеспечены условиями этой среды, чтобы они создавали педагогическое пространство поддержки учащегося в случае индивидуальных затруднений.

Таким образом, проектирование непрерывного образования личности – это проектирование, в состав субъектов которого входят подготовленный педагог-проектировщик и сам учащийся, а объектами являются образовательные среды, обладающие личностно развивающими свойствами, т. е. адекватными уровню (потребностям) личностной активности учащегося (информационная новизна, безопасность, избирательность, контекстуальность и др.). Образовательная среда объективна, но она субъективно воспринимается, переживается, осмысливается, оценивается, избирается и трансформируется учащимся, в силу чего естественным образом воплощает в себе единство содержательных и процессуальных аспектов образования. Проектирование непрерывного образования как полноценного и поступательного процесса развития личности осуществляется одновременно по двум линиям: профилизации и социализации, каждая из которых представляет собой последовательность образовательных сред с уникальными предметными и коммуникативными «измерениями». При этом учитывается то, что взаимодействие учащегося с каждой новой образовательной средой происходит с опорой на уже имеющийся личностный опыт и в логике четырех-этапного цикла, характеризуемого сменой механизмов развития человека: от репродукции знаний и известных способов деятельности к рефлексивно-творческому освоению окружающего мира.

Список литературы

1. Колесникова И. А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 1.
2. Сериков В. В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 1.
3. Коржова Е. Ю. Развитие личности в контексте жизненной ситуации // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 4. СПб., 2000. С. 155–159.
4. Краснова О. В. Социально-экономическое направление в исследовании старения // Психология зрелости и старения. 2005. № 4. С. 5–25.
5. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.
6. Ходякова Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающего образования: методологические предпосылки и концепция. Волгоград: Перемена, 2012. 170 с.