

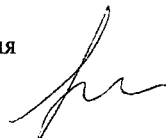
370
Ш-472

На правах рукописи

ШЕНДРИК Иван Григорьевич

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА СУБЪЕКТА
УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования



АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Екатеринбург 2006

СК

Работа выполнена в ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

Научный консультант

член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор
Зеер Эвальд Фридрихович

00а

Официальные оппоненты:

ГОС. НАУЧНАЯ
БИБЛИОТЕКА
им. Н. Д. Ушинского

08-06527

доктор педагогических наук, профессор
Загвязинский Владимир Ильич;

доктор педагогических наук, профессор
Дудина Маргарита Николаевна;

доктор педагогических наук, профессор
Сериков Геннадий Николаевич

Ведущая организация

Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО

Защита состоится 29 июня 2006 г. в 10 – 00 ч в конференц-зале на заседании диссертационного совета Д 212.284.01 по присуждению ученой степени доктора педагогических наук при Российском государственном профессионально-педагогическом университете по адресу: 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Хранится в библиотеке ГОУ ВПО профессионально-педагогический

а.г.а.а

Г.Д. Бухарова

370
Ш-472

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность проблемы исследования. Происходящие изменения положения человека в мире, связанные с тем, что созданная искусственная среда обитания входит в серьезные противоречия с естественной средой и самим человеком, стали предметом рассмотрения как отечественных, так и зарубежных футурологов (Д. Белл, И.В. Бестужев-Лада, Н.Н. Моисеев, Д. Нейсбит, А. Печчеи, О. Тоффлер и др.). В работах ученых показано, что дальнейшее сохранение и интенсивное развитие существующих способов взаимодействия человека с окружающей действительностью ведут не только к обострению существующих, но и к возникновению новых проблем глобального характера. Решающим фактором, определяющим возможность их предотвращения и разрешения, является сам человек с его представлениями о мире и своем месте в нем, формирующимися под воздействием общества, прежде всего через социальный институт образования.

Необходимость перестройки образования, пересмотра его основных приоритетов в направлении создания условий для формирования человека, способного в ситуации неопределенности или в критическом положении сделать правильный выбор и следовать ему, широко обсуждается в современной науке. Необходимость таких преобразований детерминирована проблемами социально-экономического характера, решение которых возможно только при наличии в стране достаточного количества свободно мыслящих и ответственных людей.

Изменения в отечественном образовании должны обеспечить благополучие и свободное развитие человека в формирующемся гражданском обществе (В.П. Борисенков). Это предполагает создание условий для развития личности, способной к свободному и ответственному выбору, и связано с ценностной переориентацией образования на «культуру достоинства» вместо «культуры полезности» (А.Г. Асмолов). В этих обстоятельствах от педагога потребуются смена профессиональной позиции «носителя авторитета Знания» на позицию «организатора сложной, напряженной личностной работы учащихся» (В.С. Швырев). Предпосылки такой смены лежат в способах понимания человеком мира, «связанных с расшатыванием характеристик классического мышления, в частности, монологичности подходов, окончательности истин и т.д.» (Д.И. Фельдштейн). Сегодня, в условиях существования разнообразных способов объяснения мира, которые характерны для «полипарадигмальной культуры» (М.М. Бахтин), человек вынужден сам строить свое представление о мире, опираясь на разные, порой противоречивые, точки зрения. Это связано с переходом от «классических к неклассическим идеалам рациональности» (М.К. Мамардашвили) и отражено в работах А.Г. Асмолова, Д. Белла, В.С. Библера, П.П. Гайдено, В.П. Зинченко, Л.Г. Ионина, В.С. Степина, В.С. Швырева,

А.В. Юревича и др. При этом используются различные термины: «неклассическая» и «постнеклассическая» исследовательские парадигмы; «информационная»; «сетевая», «холистическая», «экологическая» культуры и др.

Таким образом, актуальность научной проблемы исследования заключается в *определении методологических оснований и теоретических подходов к изменению практики образования в направлении, обеспечивающем процесс личностного развития человека, при котором происходит становление механизмов свободного и ответственного выбора.*

Актуальность темы исследования. С критико-рефлексивной позиции, характерной для неклассического подхода, существующие парадигмы образования рассматриваются как некоторые относительные и исторически преходящие способы трансляции культурного опыта. Выработка этих способов осуществляется путем проектирования, конкретизирующего первоначальные абстрактные цели человеческой деятельности, которые однозначно не определяют облик будущего, а задают лишь общее направление. Заполняя промежуток между теорией и практикой, между существующими идеальными представлениями и реальной жизнью, проектирование воплощает установки как на создание новых объектов, так и на познание, превращаясь в «особый тип научности» (В.В. Давыдов, Ю.В. Громыко). В проектировании происходит перенос субъективной реальности в объективную, идеи соединяются с чаяниями, а наука открываетяется человеку как призыв к деятельности и конституирует себя как система «кодирования, воспроизведения и трансляции определенных знаний, опыта, которым дана человеческая мера, вернее, размерность возможного» (М.К. Мамардашвили). Проектирование делает науку культурой. Развитие культуротворческой функции проектирования привело к выделению феномена «проектной культуры» (О.И. Генисаретский, Дж. Джонс, К.М. Кантор, А.И. Ракитов, В.И. Пузанов, В.Ф. Сидоренко и др.), развитие и приложение которого к сфере образования выделилось в самостоятельное направление проектирования образования – «дизайн-образования» (В.П. Климов, С.М. Кожуховская, А.А. Криулина, Е.В. Ткаченко, Х.Г. Тхагопсоев, В.Э. Штейнберг и др.).

Для проектирования недостаточно классической линейности мышления (Б.Ф. Ломов). В разработках парадигмы современного проектирования (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, В.Я. Дубровский, А.Г. Раппапорт, В.М. Розин, Б.В. Сазонов, В.Н. Сагатовский, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.) ставится вопрос о необходимости трансформации существующих принципов традиционного проектирования на основе методологического анализа природы предметной деятельности, предполагающей выстраивание проектирования не во времени, а в логике ветвления дерева целей. Для проектирования образования это означает, что проектировать образование человека может главным образом он сам.

Следовательно, цель образования, заключающаяся в создании условий для развития у человека осознанного отношения к миру на основе его готовности к свободному и ответственному выбору через проблематизацию своей позиции по отношению к миру и самому себе может быть достигнута через проектирование самим субъектом своего образования. Такое понимание соответствует современному пониманию цели образования, достижение которой требует разрешения следующих **противоречий**:

- между обусловленными сложившейся традицией представлениями об образовательных потребностях человека и требованиями к нему со стороны общества, характерными для современного периода развития нашей страны;
- декларируемой в современном обществе необходимостью создания условий для реализации интересов каждого конкретного ученика и традиционной системой образования, в которой он, по преимуществу, рассматривается как объект педагогических воздействий;
- качественно изменившимися требованиями общества, предъявляемыми к результатам труда педагогов, и их реальной готовностью к деятельности по достижению новых целей, обеспечивающих развитие способности учащихся к свободному и ответственному выбору;
- социальной потребностью в таком образовании, которое бы создавало условия для развития достоинства, ответственности и толерантности человека, и недостаточной разработанностью средств профессиональной деятельности педагога, призванного обеспечить достижение этого развития;
- между необходимостью в научном обеспечении развивающегося отечественного образования и отсутствием в достаточной мере отработанных методологических и теоретических представлений, адекватных запросам современной образовательной практики.

Сравнительный анализ этих противоречий приводит к пониманию целесообразности постановки вопроса о том, каковы теоретико-методологические основания проектирования образования с позиции конкретного образуемого как субъекта деятельности, а также вопроса о том, как субъект выделяет и осваивает ту часть культурно-исторической среды, которая необходима ему как профессионалу для вхождения в общество в качестве свободной и ответственной личности.

Постановка этих вопросов указывает на необходимость их рассмотрения в аспекте изменений традиционной модели образования, что связано с пересмотром линейных представлений об образовательном процессе как каузально определенном канале, по которому должен нормативно двигаться ученик. Это предполагает включение учащегося в решение своих проблем посредством выработки собственной индивидуальной образовательной траектории движения в некотором пространстве. Введение представления о пространстве дает возможность учесть

многофакторность процессов развития личности в том случае, если последняя рассматривается как открытая система. Такой аспект рассмотрения личности приводит к необходимости допущения различных направлений в ее развитии в каждый момент жизни и профессиональной деятельности, а потому и выделения некоего пространства, при освоении которого субъект формирует необходимые для этого личностные качества.

Необходимость ответов на выделенные вопросы в связи с заявленным аспектом рассмотрения предопределила выбор **темы исследования**: «Проектирование образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности».

Цель исследования – разработать теоретико-методологические основания проектирования образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности в условиях полипарадигмальной культурной ситуации.

Объект исследования – процесс проектирования образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Предмет исследования – теоретико-методологические основания проектирования образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Основной концептуальной идеей исследования явилось представление о проектировании образовательного пространства субъекта как о его деятельности по созданию образа желаемого будущего и средств его достижения, связанной с преодолением затруднений в жизнедеятельности, необходимой предпосылкой проектирования в условиях полипарадигмальной культурной ситуации является готовность субъекта к свободному и ответственному выбору.

Таким образом, мы рассматриваем проектирование образовательного пространства субъекта как деятельность, направленную на создание образа желаемого будущего и средств его достижения, где должны найти свое адекватное воплощение как индивидуальные устремления человека, так и социокультурные реалии его жизни.

Гипотеза исследования включает следующие предположения:

- образовательное пространство субъекта представляет собой совокупность возможных проявлений личности человека, которая формируется в ходе деятельностного освоения им необходимого для разрешения личностных проблем окружения;
- проектирование как характерный только для человека способ деятельностного полагания себя в будущем может быть реализован через процесс взаимодействия субъекта с действительностью, предполагающий создание образа желаемого будущего, выработку целей и определение средств его достижения в существующих социально-исторических рамках, которые в случае полипарадигмальной культурной ситуации требуют от человека готовности к свободному и ответственному выбору;

• проектирование образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности, обеспечивающее рост ценности отдельного человека в условиях полипарадигмальной культурной ситуации, направлено на расширение сферы его индивидуальной ответственности, базирующейся на свободном выборе; оно может быть реализовано в процессе диалогического взаимодействия педагога и ученика, которое направлено на согласование целей совместной деятельности, средств и критериев их достижения, связанных с освоением образовательной среды и находящих свое выражение в развитии предпосылок разрешения субъектом личностных проблем.

В соответствии с гипотезой и целью исследования были поставлены следующие задачи:

1. Конкретизировать научные представления о содержании понятий «образовательное пространство», «образовательное пространство субъекта», «проектирование», «парадигма проектирования», «проектирование образовательного пространства субъекта».

2. Провести теоретико-методологический анализ проектирования как деятельности и выделить педагогический аспект рассмотрения процесса проектирования образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности.

3. Выявить социально-историческую обусловленность проектирования образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности.

4. Выделить особенности современной социально-исторической ситуации и соотнести их с парадигмами проектирования.

5. Разработать принципы реализации деятельностной парадигмы проектирования образовательного пространства субъекта.

6. Выявить педагогические условия деятельностного проектирования образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности в современной социально-исторической ситуации.

7. Проанализировать эффективность выработанного подхода к проектированию образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности для различных категорий образуемых.

Теоретико-методологическая основа исследования базируется на фундаментальных положениях, представленных в нескольких группах работ.

Первую группу составили философские работы, в которых представлены: взгляд на пространство как на необходимую предпосылку взаимодействия человека с внешним миром (Платон, Декарт, И. Кант, Г. Гегель, М. Хайдеггер, М.К. Мамардашвили и др.), пространственная интерпретация личностных взаимодействий, которая сформировалась в феноменологии («горизонт» Э. Гуссерля, «перспектива» К. Ясперса, «ландшафт» М. Хайдеггера, «жизненный мир» А. Шюца), а также

пространственные представления о личности и обществе в исследованиях отечественных (В.Н. Дубовский, Г.Е. Зборовский, А.Н. Лой, В.Н. Макаревич, А.М. Мостепаненко, А.И. Осипов, В.К. Потемкин, А.Ф. Филиппов, Г.Н. Филонов, В.Г. Черников и др.) и зарубежных ученых (П. Бергер, П. Бурдьё, Э. Гидденс, Т. Лукман, Н. Луман, Ю. Хабермасс и др.)

Ко второй группе относятся работы, в которых представлены основные идеи, связанные с реализацией деятельностного подхода к изучению психолого-педагогических проблем (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Асмолов, А.В. Брушинский, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков, С.Д. Смирнов, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.)

В работах третьей группы проанализированы вопросы проектирования как специфически человеческой деятельности (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, В. Гаспарский, Ю.В. Громыко, Дж. Гиг, Дж. Джонс, Я. Дитрих, К. Маркс, В.М. Розин, Г.П. Щедровицкий и др.), концепция проектной культуры (О.И. Генисаретский, К.М. Кантор, А.Г. Раппапорт, В.Ф. Сидоренко) и основные подходы к рассмотрению типологии проектирования (Н.Г. Алексеев, В.Я. Дубровский, А.Г. Раппапорт, Б.В. Саонов, Г.П. Щедровицкий, П.Г. Щедровицкий).

В четвертую группу работ вошли исследования, в которых анализируются общие представления и изучаются различные аспекты «образовательной среды» и «образовательного пространства» (С.К. Бондырева, И.Д. Демакова, С.Д. Дерябо, В.А. Конев, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Д.И. Фельдштейн, И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин, Л.С. Яковлев, В.А. Ясвин и др.).

Большое значение для нашей работы имели исследования, в которых с различных позиций рассматриваются различные аспекты проблемы проектирования в образовании (Н.А. Алексеев, В.С. Безрукова, В.Л. Бенин, А.А. Вербицкий, М.Н. Дудина, В.И. Загвязинский, Е.С. Заир-Бек, Г.Л. Ильин, Е.А. Крюкова, В.Я. Ляудис, Г.Е. Муравьева, В.Е. Радионов, В.Н. Соколов, Н.Н. Стадник, А.П. Тряпицина, В.З. Юсупов, Н.О. Яковлева) и дизайн-образования (В.П. Климов, А.А. Криулипа, Е.В. Ткаченко и др.).

В качестве общепедагогического подхода в познании мы ориентировались на диалектику, принципы детерминизма, соответствия и дополнительности в познании. Основным методологическим подходом в исследовании стал системо-деятельностный подход. Определяющими для данного исследования являются представления об «образе мира» А.Н. Леонтьева, С.Д. Смирнова, концепция «идеалов рациональности» М.К. Мамардашвили, типология исследовательских парадигм В.С. Степина, представления о диалоге М.М. Бахтина и диалогическом взаимодействии как основе личностного развития Г.С. Батищева, В.С. Библера и др. В своей работе мы опирались на методологические положения историко-эволюционного подхода к изучению личности А.Г. Асмолова. В основных направлениях

изучения предмета исследования реализовались логический, качественный, сущностный и обобщенный подходы.

Методы исследования. В ходе исследования использовались следующие методы: теоретический анализ философских, психологических, педагогических, социологических и других источников; сравнительный анализ опыта осуществления проектирования образовательного пространства различных субъектов деятельности; опытная и опытно-экспериментальная работа по проектированию образовательного пространства различных субъектов учебно-профессиональной деятельности; экспертная оценка результатов проектирования; статистические методы обработки результатов экспериментальной работы. В качестве частных методов использовались тестирование, опрос, наблюдение, анализ продуктов деятельности (контент-анализ) и др.

Этапы исследования. Исследование проводилось в несколько этапов в течение 1989 – 2003 гг.

На *первом этапе* (1989 – 1992) формировался понятийный аппарат исследования, анализировались отечественные и зарубежные источники по методологии и теории образования. Изучалась психолого-педагогическая литература по вопросам развития личности в условиях нормативно определенного образовательного процесса. Началась подготовка к опытно-поисковой работе.

На *втором этапе* (1992 – 1996) производилась систематизация накопленного эмпирического и теоретического материала по проблеме образовательного пространства и его проектирования. Были определены теоретические и методологические основы проектирования образовательного пространства субъекта, уточнены основные методические процедуры. На данном этапе началась опытно-поисковая работа по проектированию образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности.

На *третьем этапе* (1997 – 2000) уточнялись теоретические позиции, анализировались и описывались основные результаты опытно-поисковой работы, проводились теоретические и эмпирические исследования, направленные на уточнение полученных данных. Осуществлялись корректировка отдельных теоретических положений и их апробирование.

На *четвертом этапе* (2001 – 2003) систематизировались и обобщались материалы исследования, проводились их теоретическая доработка и согласование.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

1. Выявлено сущностное наполнение и осуществлена конкретизация содержания понятий «образовательное пространство субъекта», «проектирование» и «проектирование образовательного пространства». *Образовательное пространство субъекта* рассматривается как системная совокупность мест возможного проявления его личностных качеств

(образов), формирующихся в процессе деятельностного освоения действительности, предполагающего наделяние личностным смыслом ее элементов. *Проектирование* является деятельностью, направленной на создание образа желаемого будущего и поиск средств его достижения. *Проектирование образовательного пространства* субъекта предполагает выработку в режиме диалога педагога (персонифицированного носителя культуры) и обучаемого образа желаемого будущего последнего и поиск средств его достижения, т.е. самоопределение относительно культурно и исторически обусловленных способов взаимодействия человека с миром и самим собой.

2. Разработана концептуальная модель структурно-функциональной реализации деятельностного подхода к проектированию (деятельностная парадигма проектирования) образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности, ориентированная на целостность структуры деятельности и предполагающая последовательную актуализацию ее компонентов (потребностей, мотивов, целей), что создает условия для органичного включения образовательной деятельности субъекта в целостный контекст его жизнедеятельности, обеспечивая при этом преемственность в развитии смысловой сферы личности.

3. Обоснована адекватность деятельностной парадигмы проективной деятельности в сфере образования условиям полипарадигмальной культурной ситуации.

4. Уточнены педагогические принципы проектирования образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности, которые включают в себя принципы событийности, диалогического взаимодействия обучаемого и педагога, личностно-смыслового единства жизни и образовательной деятельности, свободного и ответственного выбора, рефлексивной обязательности.

5. Определены организационно-педагогические условия, необходимые для проектирования образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности, обеспечивающие осознание обучаемым затруднений в индивидуальной жизнедеятельности, ее рефлексии, актуализацию основных ценностей, создание образа желаемого будущего, а также определение целей и поиск средств его достижения.

6. Разработаны и научно обоснованы критерии эффективности проектирования образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности, ориентированные на развитие его способности к свободному и ответственному выбору.

Теоретическая значимость исследования:

1. Уточнены представления о парадигмах проективной деятельности в сфере образования, возможностях и перспективах их реализации в современных условиях.

2. Предложена концепция деятельностного проектирования образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности.

3. Разработаны представления об образовательном пространстве субъекта и его проектировании в условиях полипарадигмальной культурной ситуации на основе представлений неклассической рациональности.

4. Выявлены значимость и способы формирования рефлексивной позиции субъекта учебно-профессиональной деятельности в образовательном процессе через создание предпосылок для его самоопределения.

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

1. Исследование осуществлялось в рамках разработки проектов «Институт рабочего образования» (Департамент образования администрации Свердловской области) и «Высшее рабочее образование» (руководитель Г.М. Романцев).

2. Результаты исследования используются начальными и средними профессиональными образовательными учреждениями Уральского федерального округа, Российском государственном профессионально-педагогическом университете (Екатеринбург), Институте развития регионального образования Свердловской области (Екатеринбург)

3. На базе основных положений и выводов работы осуществлялось проектирование деятельности ряда образовательных учреждений (Машиностроительный техникум (Нижний Тагил), Педагогический колледж (Нижний Тагил), Профессиональный лицей (Новоуральск), гимназия № 2 (Екатеринбург) и др.) и организаций (Департамент образования (Заречный), Комитет по делам молодежи (Нижний Тагил), Комитет по делам молодежи (Реж), Комитет по делам молодежи (Новоуральск) и др.).

4. Положения и выводы исследования могут быть использованы при проектировании образовательных процессов, ориентированных на личностное развитие его участников; при создании программ обучения, методических рекомендаций и пособий для преподавателей, студентов и слушателей курсов повышения квалификации.

5. Разработана и апробирована процедура проектирования образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности; выделены критерии его эффективности; отобраны, проверены на надежность и содержательную валидность методы количественной оценки выделенных критериев.

6. На основе представлений о проектировании образовательного пространства субъекта разработаны и апробированы образовательные программы («Пропедевтика профессиональной деятельности», «Конфликтология образования», «Основы проектирования имиджа профессионала» и др.).

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечиваются применением совокупности методологических подходов,

позволяющих осуществить многоаспектный анализ исследуемого предмета; реализацией принципов детерминизма, соответствия и дополнительности в познании; адекватностью задач и логики исследования; разнообразием источников информации; использованием системы теоретических и экспериментальных методов исследования, адекватных поставленной цели и задачам работы.

Апробация и внедрение результатов исследования. Материалы исследования нашли свое отражение в монографиях автора, научных статьях, методических пособиях и рекомендациях. Основные идеи и результаты работы обсуждались на заседаниях: кафедры педагогики, психологии и методики преподавания в высшей школе Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова (Москва, 2003), кафедры теоретической и экспериментальной психологии и кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета; экспертного совета Департамента образования администрации Свердловской области. Кроме того, материалы исследования докладывались и обсуждались на научных и научно-практических конференциях различного уровня: международных, всероссийских и региональных, семинарах и совещаниях, посвященных проблемам развития образования в Москве (1991, 1992, 1997, 2002, 2003), Санкт-Петербурге (2006), Екатеринбурге (1995 – 2006), Грозном (1989), Н.Новгороде (1999, 2005, 2006), Казани (2005), Кирове (2001, 2002), Краснодаре (2000 – 2005), Перми (1989), Полтаве (2005), Ростове-на-Дону (1991), Твери (2001, 2002).

Результаты исследования внедрены в учебный процесс Российского государственного профессионально-педагогического университета, Института развития регионального образования Свердловской области, образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования Свердловской области. Материалы исследования применяются при организации реальной образовательной деятельности на различных этапах непрерывного образования (от общего до профессионального, включая и последипломное). Разработанные рекомендации по проектированию образовательного пространства субъекта используются преподавателями вузов и учителями школ Свердловской, Тюменской, Пермской областей, Краснодарского края. Результаты работы нашли свое отражение в практической деятельности образовательных учреждений Уральского федерального округа при создании инновационных проектов.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Образовательное пространство субъекта учебно-профессиональной деятельности можно рассматривать как целостность, объединяющую его личностные качества, которая формируется в ходе деятельного освоения субъектом культурного окружения.

2. В условиях полипарадигмальной культурной ситуации проектирование образовательного пространства субъекта можно рассматривать как деятельность по созданию им образа желаемого будущего и определению средств его достижения.

3. Деятельностная парадигма проектирования, обеспечивая свободный и ответственный выбор субъекта на основе его диалогического взаимодействия с культурной средой, инициирующего их со-бытийность, будет способствовать актуализации основных структурных компонентов будущей жизнедеятельности субъекта.

4. Проектирование образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности может быть обеспечено соблюдением следующих принципов: свободы и ответственности, личностно-смыслового единства, диалогичности, событийности и рефлексивности. Реализация этих принципов возможна в режиме диалога обучающегося и педагога, обеспечивающего свободный и ответственный выбор образовательных целей и средств личностного развития, осмысление субъектом своей образовательной деятельности, актуализацию основных жизненных ценностей и созидание профессионального будущего.

5. Проектирование образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности в условиях полипарадигмальной культурной ситуации возможно как деятельностное проектирование, обеспечивающее самоопределение личности в социуме через осознание человеком за-труднений в своей жизнедеятельности, понимание возможности их пре-одоления, создание образа желаемого будущего; самостоятельную выработку целей и средств деятельности по достижению этого образа, выделение критериев и показателей достижения поставленных целей; рефлексию деятельности по достижению поставленных целей, коррекцию образа желаемого будущего и изменение целей и средств собственной деятельности, а также критериев оценки ее эффективности.

Личный вклад автора заключается в следующем:

- установлены теоретико-методологические основания проектирования образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности;
- теоретически обоснована концепция проектирования образовательного пространства субъекта в условиях полипарадигмальной культурной ситуации;
- сформулированы принципы проектирования образовательного пространства субъекта и выработаны критерии его эффективности;
- определены педагогические условия проектирования образовательного пространства субъекта, обеспечивающего личностное развитие;

• научно обосновано содержание и соотношение понятий «образовательное пространство», «образовательное пространство субъекта», «проектирование образовательного пространства субъекта»;

• определен структурно-функциональный состав проектирования образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности;

• осуществлено апробирование теоретико-методологических оснований проектирования образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, библиографического списка и приложений. Библиографический список насчитывает 528 наименования, из них 26 – на иностранных языках.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **введении** обоснована актуальность проблемы и темы исследования, определены цель и задачи, объект, предмет исследования, сформулирована гипотеза, указаны использованные методы исследования, его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, приведены основные положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** «Теоретико-методологические основания рассмотрения образовательного пространства (пространство и среда в становлении человека)» раскрыты различные подходы к анализу феномена «пространственность», представлены и определены способы рассмотрения его основных аспектов (среда, окружение, место, пространство); обоснована точка зрения на пространство как на результат деятельностного освоения человеком среды.

Использование пространственных представлений при исследовании проблем образования имеет давнюю традицию. Еще в работах классиков педагогической мысли (Я.А. Коменский, Ж-Ж. Руссо, И. Песталоцци, К.Д. Ушинский и др.) указывалось на необходимость учета возможностей окружающего мира и внешних обстоятельств в обучении и воспитании. Социальные и экономические преобразования, начавшиеся в 80-е гг. XX в. в нашей стране, инициировали и перемены в отечественном образовании. Одним из проявлений этого стало то, что, согласно мнению многих педагогов (В.В. Краевский, Л.И. Новикова и др.), из педагогики практически исчезло понятие «воспитание», а вместо него появился термин «образование». В то время, как замечает Л.И. Новикова, под влиянием идей акмеологии, синергетики, герменевтики и пр. в педагогике появились новые понятия: «воспитательное пространство», «педагог-фасилитатор», «педагогическая поддержка», «самостроительство личности» и др.

В отечественных психолого-педагогических исследованиях предметно-развивающая среда рассматривается как социальная ситуация развития (Л.С. Выготский). Для ее обозначения исследователи пользуются различными терминами («воспитательная среда», «образовательная среда», «социальная среда» и др.), как правило, не соотнося их между собой.

Воспитательное пространство является специально организованной педагогом совместно с детьми «средой в среде» (Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.), которая создает не только дополнительные, но и принципиально новые возможности для развития, являясь сочетанием источников энергии, способных обеспечить развитие личности в соответствии с поставленными целями.

Термином «образовательное пространство» (С.К. Бондырева, Б.С. Гершунский, Г.Н. Сериков и др.) чаще всего обозначают ту часть социального пространства, в рамках которой обществом (государством) осуществляется образовательная деятельность. В последнее время образовательная среда становится одним из ключевых понятий при выявлении и анализе образовательных потребностей и тенденций развития образовательных учреждений, которые, являясь ее частью, могут обеспечить эффективное образование. Б.С. Гершунский, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков и др. рассматривают образовательную среду как совокупность факторов, компонентов и параметров, планируемых на уровне системы институтов образования. Она представляет собой объект деятельности, связанный с целеполаганием образования в целом и содержания педагогического процесса как производной от общего содержания образования, его социально ценной культурной направленности, что предполагает иерархизацию целей и задач образовательной политики государства с учетом образовательных традиций, сложившихся в обществе.

Введение пространственных понятий в аппарат психолого-педагогических исследований вызвано необходимостью пересмотра линейных представлений об образовательном процессе как каузально определенном канале, по которому должен нормативно двигаться ученик. Данное обстоятельство нашло отражение в работах А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, В.А. Ясвина и многих других, в которых отмечается, что современные учащиеся должны сами включаться в решение своих образовательных проблем посредством выработки собственной индивидуальной образовательной траектории.

В целях адекватного использования пространственных представлений в науке об образовании необходимо выявить сущность пространственности, а также прояснить вопрос о соотношении пространственных понятий («положение», «среда», «окружение», «пространство» и др.) и их месте в описании целостной жизнедеятельности человека.

Такой подход к пространственности создает предпосылки охвата тех слоев человеческого существования, где происходит приращение миру смысла, разные способы полагания которого отражаются в структуре меняющегося мира. В категории пространства фиксируется мера взаимного соответствия мира и человека. Это делает актуальным использование пространственных представлений в педагогике.

Несмотря на то что традиционно термины «пространство» и «время» связываются прежде всего с естественными науками, в гуманитарных исследованиях пространственные представления (жизненный путь, хронотоп, место обитания, общественное пространство, пространство общества, пространство жизни человека и др.) используются довольно широко. При этом наряду с отрицанием онтологического статуса пространства-времени имеется точка зрения, согласно которой существует особая социальная пространственно-временная форма бытия (А.Н. Лой, А.М. Моштепаненко, В.Г. Черников и др.).

Проблематика пространства, рассматриваемая в связи с социальной жизнедеятельностью с позиций символических солидарностей, организующих тело (действия людей), волю (социальные связи), душу (идеалы) общества, представлена в работах как зарубежных (П. Бурдьё, Э. Дюркгейм, П.А. Сорокин, Дж. Тернер, П. Штомпка и др.), так и отечественных (Я.Ф. Аскин, М.П. Бузский, В.Г. Виноградский, Г.Е. Зборовский, В.К. Потемкин, В.П. Яковлев) исследователей. В 1990-е гг. А.И. Аверин, В.К. Дудченко, В.Н. Иванов, Н.И. Казанцев, Ю.Л. Качанов, В.Н. Макаревич, А.Ф. Филиппов и др., рассматривая инновационные методы освоения социального пространства, считали его многоуровневым и неоднородным контекстом движения материи и превращаемости социальной энергии в конкретные формы жизнедеятельности общества и его структур.

Пространство представляет собой порождение субъект-объектного взаимодействия «природа – общество», с другой стороны, «пространство» видится средой, порождаемой взаимодействием людей друг с другом. Такой взгляд на пространство тяготеет к его феноменологической интерпретации, которая приводит к пониманию пространственности взаимодействий, получивших отражение в представлениях о «горизонте» Э. Гуссерля, «перспективе» К. Ясперса, «ландшафте» М. Хайдеггера, «жизненном мире» А. Шюца и др. Понятия «пространство субъекта», «жизненный мир» наполняются совокупностью реальных и потенциальных взаимодействий. Они позволяют снять затруднения в познании и порождают необходимость свести в единое пространство различные виды действий.

Историко-философский аспект пространственности связан с поиском оснований объединения мира и человека. Пространство не является местом человеческого бытия, а само создается ими. Обретение человеком бытия с помощью пространственности связано с тем, что он создает внешние аналоги своей внутренней жизни. Эпистемологическая необходи-

08-06527

мость пространственности связана с тем, что только благодаря ей возможно как познание, так и преобразование действительности (М.К. Мамардашвили).

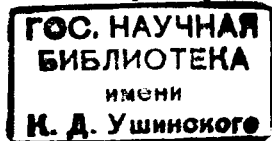
Рассмотрение пространства, связанное с антитезой двух онтологических позиций – «овладения» миром и «обживания» (М. Хайдеггер), приводит к тому, что пространственные понятия складываются в результате смыслового раздвоения исходно нерасчлененного ощущения пространственности, где пространству соответствуют четыре базовых понятия: «территория», «район», «место» и «пространство». Это полюса различных осей культурогенеза, соответствующих двум взаимодополняющим принципам деятельностной пространственной практики человека. Первый связан с осуществлением аналитико-синтетической деятельности, второй – с ее осмыслением, т.е. с деятельностью по смыслополаганию (пониманию). Понятия «территория» и «район» логически описывают мир, а понятия «пространство» и «место» являются предпосылками возможности рассуждений о территориях и районах. Эти четыре элементарных понятия в своем единстве образуют матрицу пространственности – исходную структуру пространственного мышления человека.

Гетерогенность социального пространства, существование в нем специфически ориентированных «практик» (деятельностей) позволяют выделить образовательное пространство, раскрывающееся совокупностью своеобразных обиходных поступков его субъектов, их практическими действиями и проектами.

Для образовательной пространственности аналитико-синтетическая ось трансформируется в ось «образовательная (культурная) среда – образовательное окружение», а смыслополагающая ось – в ось «образовательное пространство – образовательная позиция (место) субъекта».

Образование представляет собой становление человека, в ходе которого его выявляющаяся сущность воплощается в некотором образе, соответствующем тем культурным условиям, в которых осуществляется процесс становления. В образовании содержится двойкий смысл. Во-первых, образование – это разворачивающееся формирование. Во-вторых, образование «образует» (формирует), исходя из «...предвосхищающего соразмерения с некоторым определяющим видом, который зовется поэтому про-образом. Образование есть вместе и формирование, и руководство определенным образцом» (М. Хайдеггер). Про-образ человека задается совокупностью доступных ему способов взаимодействия его с окружающей действительностью, т.е. с доступной ему культурой.

Окружение (положение) и среда не синонимы, их логические разворачивания диаметрально противоположны. Среда – это выражение объекта как целого, окружение же рассматривается как часть исходного целого. Образовательная среда представляет собой всю совокупность «про-образов



культуры» (М. Хайдеггер), а образовательное окружение – это часть культуры, с которой субъект соприкасается.

Пространство непосредственно связано с представлением о месте, благодаря которому в пространство вводится система отсчета, способная положить конец неопределенности и указывающая на то, что человек может и должен делать. Место, с одной стороны, и пространство – с другой, наполняют смыслом жизнь человека.

Дихотомию «образовательная среда – окружение» можно представить как ось культуры, а дихотомию «пространство – место» – как ось смыслов ее освоения индивидом. Двигаясь вдоль первой оси, человек осваивает знания и умения, а движение по второй оси представляет собой их осмысление. В процессе культуругенеза выявилось различие в нерасчлененном пространственном ощущении и выделились четыре базовых понятия.

Культура, являясь образовательной средой, в которую попадает человек, задает основания своих про-образов, являющихся обобщенными представлениями о «человеке культуры». Нами культура рассматривается как единство трех позиций. Во-первых, культура является формой одновременного бытия людей различных культур прошлого, настоящего и будущего. Смысл культуры в жизни человека выявляется на грани различных культур в момент их взаимоперехода, благодаря чему культура определяет саму себя. Во-вторых, культура рассматривается как форма самодетерминации индивида, т.е. культура – это форма свободного решения человеком своей судьбы в контексте ответственности. В-третьих, культура рассматривается как «изобретение мира впервые», что позволяет заново порождать мир.

Сравнительное описание различных культур предполагает выделение общих для всех них признаков (размерностей) – «мировоззренческих универсалий» (В.С. Степин), являющихся результатом рационализации действительности, избирательно аккумулирующих накопленный социальный опыт. Использование мировоззренческих универсалий позволяет соотнести между собой различные про-образы «человека культуры» и характерные для них способы осмысления жизни (тип рациональности), выделить специфику образовательных сред и определить требования к содержанию образования.

Первоосновой современной картины мира должен стать человек, в ее центр помещается главное в нем – его экзистенция. Центральным пунктом онтологии становится бытие человека, что характерно для неклассического подхода к анализу способов взаимодействия человека с окружающей действительностью. Это должно составить основу представлений о современной системе образования. Неклассическая рациональность предполагает переход от рассмотрения знания как «готовой формулы» к взгляду на него как на констатацию определенного положения дел, к

представлению его в качестве результата определенной познавательной деятельности субъекта, обусловленного его конечными возможностями, которые открыты для совершенствования.

Жизнь, полная неожиданностей, требует особой к ней подготовки и потому соответствующего образования. Про-образом в нем становится человек, способный к свободному и ответственному «выбору в ситуации неопределенности» («Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.»), живущий в «культуре достоинства» (А.Г. Асмолов).

Образовательная среда как совокупность про-образов культуры становится образовательным пространством по мере ее осмысления субъектом, возможного только в случае «впускания» субъектом культурного элемента в себя, т.е. диалога с ним. Это достигается через создание условий для совместного бытия (со-бытия) человека и осмысливаемого им элемента среды, т.е. со-бытия. В постнеклассической культуре диалог субъекта со средой является необходимым условием формирования его готовности к свободному и ответственному выбору элемента культурного окружения.

Таким образом, становление образовательного пространства субъекта как стремление к достижению соответствия желаемому им про-образу культуры может происходить в условиях диалогического взаимодействия с культурным окружением, переживаемого как со-бытие и создающего необходимые предпосылки для свободного и ответственного выбора.

В результате теоретико-методологического анализа использования пространственных представлений в педагогических исследованиях выявляется следующее:

- в педагогических исследованиях в использовании пространственных представлений отсутствует единство, при этом их сущность и формы проявления не стали предметом специального анализа;
- в пространственных представлениях выделяются два независимых аспекта рассмотрения: «среда – окружение» и «пространство – место». Первый связан с выделением элементов, окружающих субъекта; второй – с осмыслением выделенных элементов в контексте его жизнедеятельности;
- становление образовательного пространства субъекта осуществляется в ходе его деятельности;
- образование – единство процесса и результата освоения субъектом обобщенных способов взаимодействия с действительностью и самим собой, закрепленных в про-образах культуры;
- становление образовательного пространства субъекта проявляется в формировании у него качеств, соответствующих про-образу культуры, к которому он стремится;

- про-образом современной культуры постнеклассической рациональности является человек, способный к свободному и ответственному выбору в ситуации неопределенности.

Таким образом, образовательное пространство субъекта, формирующееся в ходе деятельностного освоения им образовательной среды, является целостностью, объединяющей проявления особенностей субъекта, отражающей созданный им индивидуализированный про-образ той культуры, в рамках которой он полагает свою жизнедеятельность.

Во второй главе «Теоретико-методологические основы проектирования» исследуется сущность проектирования, выявляется его генезис; выделяются различные подходы к практике проектирования, описываются парадигмы проектирования и их связь с деятельностью человека, рассматривается культурно-историческая обусловленность парадигмальной ориентации проектирования.

Проектирование является специфически человеческой деятельностью, направленной на выработку субъектом представлений о предполагаемых результатах деятельности и возможных способах (средствах) их достижения, осуществляемой на основе представлений человека о действительности и самом себе.

Анализ теоретических работ по проектированию показал, что с середины XX в. резко возросла сложность проектируемых объектов, проектная деятельность стала массовой и захватила различные предметные области. В исследованиях по проблемам проектирования выделяются основные типы действий, совершаемых в проектировочной работе, и определяются способы их анализа (О.С. Анисимов, Дж. Джонс, В.Я. Дубровский, В. Гаспарский, Д. Дитрих, Г. Саймон, П. Хилл, Г.П. Щедровицкий и др.); уточняются принципы построения проектировочного процесса, выбора его стратегии и выделения характерных этапов (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, К.М. Кантор, Б.Ф. Ломов, А.Г. Раппапорт, В.М. Розин, Б.В. Сазонов, Э.Г. Юдин и др.); обсуждаются возможные позиции субъектов проектирования и условия эффективности их деятельности (О.С. Анисимов, В.Я. Дубровский, А.Г. Раппапорт, В.М. Розин, В.Ф. Сидоренко, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.).

Осуществление человеком проектировочной деятельности неотрывно от прогноза возможных результатов и, следовательно, от выбора целей и средств и принятия на себя ответственности за проект. Возможность реализации субъектом проекта предполагает согласованность в постановке целей и выборе средств, проявляющуюся в смысле проекта, через который представляется система ценностей его автора, его представления о мире и месте в нем (феномен авторства). В реальном проекте воплощается точка зрения автора на красоту как на наиболее желаемую им предметную выраженность потребностей. Авторские проекты становятся «практикой философии» (С.И. Гессен) самого проектировщика.

Проектирование является необходимой предпосылкой развития культуры, ее неотъемлемым и органичным моментом. Как аспект культурной жизни проектирование способно развиваться в особый феномен – «проектную культуру» (Д. Белл, Дж. Джонс, О.И. Генисаретский, А.И. Ракитов, В.Ф. Сидоренко), в которой проект становится ее сущностным основанием и сама культура – объектом проектирования.

Определение цели проектирования инициирует поиск и выделение в объективной действительности ее предметной составляющей, способной удовлетворить ту или иную человеческую потребность. Средства для достижения цели могут как выбираться из уже существующих в культуре, так и создаваться самим проектировщиком. В процессе проектирования, через соотнесение мотивов создателя проекта и целей, которые он ставит перед собой, проявляется система личностных смыслов (А.Н. Леонтьев).

Проектирование начинается с творческого акта целеполагания и одновременного моделирования широкого социокультурного контекста проекта, в котором поставленная цель проектирования проблематизируется относительно средств ее реализации. Результат проектирования – это представление субъекта о такой деятельности, реализация которой приведет к желаемому будущему.

Проектирование образовательного пространства субъекта должно обеспечить свободный и ответственный выбор, который осуществляется субъектом из нескольких альтернатив при наличии у него оценочной системы, пригодной для их соотнесения. В зависимости от наличия альтернатив и оценочной системы выделяются различные типы выбора: простой, смысловой и экзистенциальный (табл. 1).

Таблица 1

Типология выбора

Альтернативы выбора	Критерии выбора	
	Есть	Нет
Есть	Простой выбор	Целесмысловой выбор
Нет	Средственносмысловой выбор	Экзистенциальный выбор

Каждый выбор, предполагающий последующее совместное бытие личности и реальности, можно рассматривать как со-бытие реальной и идеальной форм. Выделяются события, в которых личность просто представляет себя (простой выбор); события, проживание которых расширяет сферу личностных проявлений, при сохранении ее смыслового ядра (смысловой выбор). В случае же экзистенциального выбора событие изменяет целостность существования личности, становясь в некоторых случаях ее жизненной драмой (Ф.Е. Василюк).

Проектирование образовательного пространства субъекта является деятельностью, обеспечивающей постановку и решение задач из зоны его ближайшего развития путем выбора для освоения необходимых для этого элементов культуры. Оно создает реальные предпосылки для актуализации потенциала осознанного развития субъекта, являясь при этом специфической деятельностью, направленной на создание образа желаемого будущего, определение целей, обеспечивающих его достижение, и выработку адекватных целей средств реализации.

Для проектирования в целом характерны различные сочетания представлений о целях, содержании, способах организации и методах проектировочной деятельности. Анализ на уровне общих схем организации проектирования приводит к представлению о парадигмах проектировочного мышления (Т. Кун).

Исходя из общей структуры проектировочной деятельности как модели субъект-объектного преобразующего взаимодействия, выделяются различные области поиска его комплексного описания. Во-первых, основанием для выбора средств может служить представление об их нахождении вне сферы реального существования субъекта, т.е. об их предзаданности свыше в силу различных причин, например в силу существования определенной традиции или веры. Это каноническое проектирование. Во-вторых, поиск средств преимущественно может осуществляться в объекте и субъекте проектирования на основе проникновения в их сущность, т.е. на основе знаний, что характерно для системотехнического проектирования. Третий вариант поиска средств – теоретико-деятельностный – связан с анализом самого процесса субъект-объектного взаимодействия, который направлен на выделение в проектном взаимодействии эффективных способов его реализации.

Практика социального проектирования в канонической и системотехнической парадигмах сталкивается с трудностями, связанными с тем, что мышление человека не является строго детерминированным процессом, кроме того, для развития социальных систем характерны «...конфликтные отношения, в которых становится актуальным обращение к ценностям и в ходе которых нормативные отношения могут существенно изменяться, рефлексивно переоцениваться» (А.Г. Раппапорт). Эти ограничения требуют такого проектирования, основания которого являются общими представлениями о специфически человеческой деятельности как о способе реализации субъект-объектного взаимодействия (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий и др.). Такое проектирование осуществляется в деятельностной парадигме. Оно основывается на существующих естественных закономерностях развития проектируемого объекта, но при этом допускается, что возможные изменения объекта имеют вероятностный характер, а также то, что в нем присутствуют принципиально неформализуемые внутренние интенции, которые могут

оказать существенное влияние на процесс преобразования проектируемого объекта. В связи с этим должна учитываться как деятельность realizатора проекта, так и он сам в качестве элемента проектируемой системы.

Три выделенные парадигмы проектирования: каноническая, системотехническая и деятельностная (К.М. Кантор), являясь в соответствии с концепцией «проектной культуры» средством ее развития, могут быть адекватно реализованы в определенной культурной ситуации. В условиях полипарадигмальной культуры, с одной стороны, субъекту делегируется право свободного выбора, а с другой – на него возлагается ответственность за возникающие последствия.

«Проектность» современной культуры, воплощаясь в деятельностной парадигме проектирования, в максимально возможной степени ориентирована на свободу проектировщика и его ответственность за результаты своей деятельности, без которых в условиях полипарадигмальности культурной ситуации невозможно нормальное существование и поступательное развитие общества и человека.

В проектировании образования, в соответствии с заявленными исследователями (Н.А. Алексеев, В.С. Безрукова, А.А. Вербицкий, М.Н. Дудина, В.И. Загвязинский, Е.С. Заир-Бек, Г.Л. Ильин, Е.А. Крюкова, Г.А. Лебедева, В.Я. Ляудис, Г.Е. Муравьева, В.Е. Радионов, М.И. Рожков, В.Н. Соколов, Н.Н. Стадник, А.П. Тряпицина, В.З. Юсупов, Н.О. Яковлева и др.) позициями реализуются деятельностный, системный, личностный и технологический подходы. Общим для этих подходов является ориентация на выработку средств познавательной активизации обучаемого. При этом одни авторы (В.С. Безрукова, Е.С. Заир-Бек, Е.А. Крюкова, М.И. Рожков, Г.Н. Сериков и др.) решение проблемы видят в четком описании и организации процесса проектирования образования, создающем условия для его технологизации, что корреспондирует с системотехнической парадигмой; другие (Н.А. Алексеев, А.А. Вербицкий, Г.Л. Ильин, В.Я. Ляудис, В.Е. Радионов и др.) обращают преимущественное внимание на выявление и актуализацию внутренних резервов проектирования как деятельности личности, что в большей мере соответствует деятельностной парадигме проектирования.

При оценке перспективности этих подходов необходимо иметь в виду, что системотехнический подход к проектированию образования максимально эффективен в условиях техногенной культуры («культуры полезности»), ориентированной на принципы классической рациональности. В современной полипарадигмальной культурной ситуации актуальным становится деятельностный подход, разрабатываемый, в частности, и в концепции дизайн-образования (В.П. Климов, С.Ф. Сидоренко, Е.В. Ткаченко, В.Э. Штейнберг и др.), когда отсутствие единых, объективно заданных критериев оценки действительности ставит перед человеком проблему их самостоятельного поиска и принятия на себя ответственности

за выбор, который он делает с помощью выработанных критериев. Проектируя свое образование в таких условиях, человек, по сути дела, проектирует самого себя, становясь «дизайнером своей судьбы». Проектирование образования в таких условиях требует включения специальных процедур, связанных с выработкой на основании представлений о желаемом будущем целей образовательной деятельности, которые являются исходным пунктом в формировании готовности субъекта к осуществлению выбора. Самой процедурой реализации деятельностного проектирования как моделирования деятельности создаются необходимые условия осуществления различных вариантов, возникающих вследствие свободного и ответственного выбора субъекта. Деятельностное проектирование как наиболее адекватное полипарадигмальной культурной ситуации, ориентированно на реализацию принципов неклассической рациональности. Свободный и ответственный выбор субъектом цели деятельности (целеполагание) «по формированию собственного образа» (образование) определяет смысл образовательной деятельности. Появление новых смыслов («о-смысление») в процессе деятельностного проектирования, сопровождающегося свободным и ответственным выбором субъекта, расширяет его образовательное пространство.

Теоретико-методологический анализ проблемы проектирования позволил выявить следующее:

- как целостная деятельность проектирование определяется системой мотивов и целей, характер которых, соотношение между ними, а также способы реализации задают «парадигму» проектировочной деятельности. Выделяются три парадигмы проектирования: каноническая, системотехническая и деятельностная;
- парадигмы проектирования сопряжены с культурно исторической ситуацией их реализации;
- в условиях множественности (полипарадигмальности по М.М. Бахтину) культуры у субъекта есть право свободного и ответственного выбора парадигмы проектирования;
- деятельностное проектирование, востребуемое полипарадигмальной культурной ситуацией, связано с реализацией принципов неклассической рациональности;
- деятельностная парадигма проектирования образовательного пространства субъекта направлена на выявление и актуализацию имеющегося у субъекта потенциала через организацию диалогического взаимодействия с другими людьми.

Таким образом, достижение адекватности полипарадигмальной культурной ситуации процессу проектирования образовательного пространства субъекта становится возможным в случае его ориентации на неклассический тип рациональности через деятельностную парадигму проектирования.

В третьей главе «Проектирование образовательного пространства субъекта: общие положения» исследованы принципы и условия педагогического проектирования образовательного пространства субъекта, которое рассматривается как целостность проявления его качеств, формирующаяся в результате свободного и ответственного выбора необходимого субъекту элемента культурного окружения. При этом основания выбора создаются в ходе диалогического взаимодействия субъекта и культурного окружения, обеспечивающего их со-бытийность.

Сущность образовательного пространства субъекта накладывает ограничения на организацию процесса его проектирования, которое должно обеспечивать его осмысленность, предполагающую наличие связанности различных элементов образовательного пространства между собой. Следовательно, при проектировании образовательного пространства субъекта должны соблюдаться принципы: свободы и ответственности, диалогичности и событийности.

Проектирование образовательного пространства субъекта, осуществляемое на основе деятельностной парадигмы, предполагает воссоздание на практике полной структуры деятельности, включающей: возникновение потребностного состояния, поиск предмета потребности (мотива), выявление целей и условий деятельности (рис. 1).

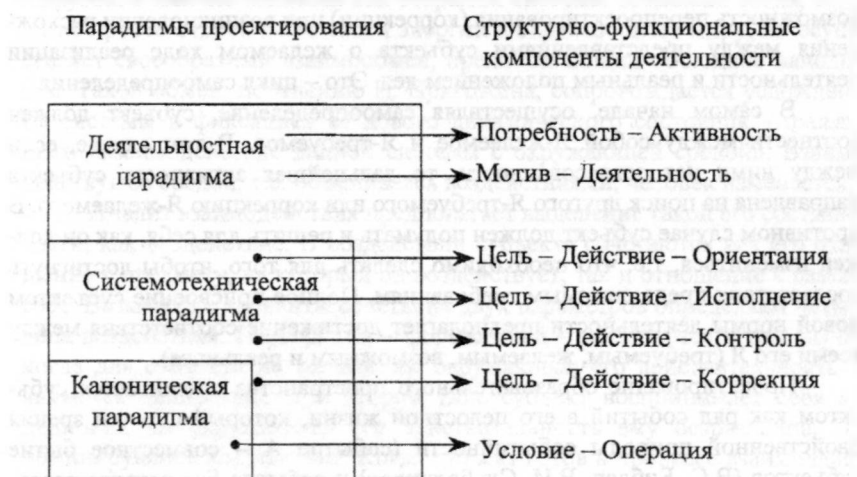


Рис. 1. Соотношение парадигм проектирования и функциональной структуры деятельности

Предпосылкой потребности как испытываемой нужды или необходимости в чем-либо может стать затруднение, с которым сталкивается субъект в процессе реализации своей деятельности. С целью определения предмета, способного удовлетворить потребность, субъект из пространства деятельности переходит в рефлексивное пространство, в котором он и осуществляет поиск, делая в конце концов свободный и ответственный выбор того, что ему нужно. Специфика деятельностного проектирования обеспечивается включением в него рефлексивной фазы и, как следствие, возможности перепроектирования при возникновении затруднений в реализации деятельности. При проектировании образовательного пространства субъекта это может быть обеспечено соблюдением принципа рефлексивности.

Проектирование представляет собой циклический процесс, который начинается с затруднения, испытываемого субъектом в ходе реализации существующей нормы деятельности. Эффективный поиск способов преодоления затруднения осуществляется путем самоопределения, которое является двуединым процессом, предполагающим как поиск новой нормы деятельности, так и ее соотнесение с различными аспектами Я-концепции субъекта деятельности. Самоопределение завершается созданием системы саморегуляции новой деятельности (нормы деятельности), которая будет осуществляться до нового затруднения, с возникновением которого цикл повторится. Таким образом, в деятельностном проектировании заложена возможность перепроектирования (коррекции) при возникновении расхождения между представлениями субъекта о желаемом ходе реализации деятельности и реальным положением дел. Это – цикл самоопределения.

В самом начале, осуществляя самоопределение, субъект должен соотнести между собой Я-желаемое и Я-требуемое. В том случае, если между ними нет согласованности, то дальнейшая активность субъекта направлена на поиск другого Я-требуемого или коррекцию Я-желаемого. В противном случае субъект должен подумать и решить для себя, как он должен измениться, т.е. что необходимо сделать для того, чтобы достигнуть соответствия предъявляемым требованиям. Полное присвоение субъектом новой нормы деятельности предполагает достижение соответствия между всеми его Я (требуемым, желаемым, возможным и реальным).

Проектирование образовательного пространства проживается субъектом как ряд событий в его целостной жизни, который с точки зрения двойственной природы событийности (событие А – совместное бытие субъектов (В.С. Библер, В.И. Слободчиков) и событие Б – встреча реального и идеального (Л.С. Выготский, Б.Д. Эльконин), имеет циклическую организацию. Начало проектирования – это совместное бытие субъектов (событие А), из которого может возникнуть их диалогическое взаимодействие, в ходе которого у субъектов могут сформироваться новые основания для свободного и ответственного выбора, который, в свою очередь,

может стать встречей идеальной и реальной форм (событием Б). Для продолжения дальнейшего движения необходимо совместное бытие (событие А) и т.д. Это – цикл событийности.

В проектировании цикл самоопределения и цикл событийности встроены друг в друга так, что прохождение каждого звена цикла самоопределения предполагает реализацию полного цикла событийности.

Технологическое описание реализации многоуровневой теоретической модели проектирования образовательного пространства субъекта представляет систему действий, которые осуществляются параллельно.

При проектировании образовательного пространства субъекта, в котором предполагается его диалогическое взаимодействие с элементами культурного окружения, персонифицированными в педагоге (образователе), необходимо учитывать его личностные качества. Предпосылкой взаимодействия, согласно И. Канту, является сосуществование (событие А). Взаимодействие как постоянный обмен смысловое представление одного в другом является универсальным способом бытия и становления целостного человека, причиной его развития; формой взаимопроникновения, обеспечивающей обоюдное развитие субъектов, исходящее из их внутренних потенциалов

В синергетике взаимодействие субъекта с действительностью рассматривается как реализация суперпозиции, обусловленной его отношением к внешней действительности, с одной стороны, и ее отношением к себе, с другой. Развитие человека как открытой системы возможно тогда, когда он не просто отдает часть своей энергии в окружающему миру, но осуществляет своеобразный взаимообмен, предполагающий обоюдное наполнение. Такой обмен, по мнению И. Пригожина, сопровождается усложнением системы и фиксацией ее нового динамического состояния, отражающего «взаимодействие данной системы с окружающей средой». Взаимодействуя со средой, т.е. обмениваясь воздействиями, человек изменяется.

Анализ взаимодействия предполагает выделение такой его составной части, как воздействие. В воздействии субъекта сочетаются как его отношение к предмету, на который он воздействует, так и отношение к самому себе. Возможные варианты сочетания двух параметров определяют четыре типа воздействия. Первый тип – формальный – реализуется в том случае, когда для субъекта ни он сам, ни окружающая его действительность не являются ценностью. При втором типе субъект воспринимает себя как ценность, но окружающая его действительность ему безразлична. Это доминирующее воздействие. Когда субъект готов в процессе взаимодействия к учету особенностей окружения, не обращая внимания на самого себя, мы говорим об ориентирующем воздействии. Четвертый тип воздействия возможен в том случае, когда для субъекта в равной степени важны потребности и интересы как его самого, так и того, с кем он взаимодействует – это развивающее воздействие.

Ориентация субъекта (субъект А) на некоторый тип воздействия предполагает возможность возникновения определенного типа взаимодействия его и другого субъекта (субъект Б), у которого также есть свои предпочтения. Учет возможных сочетаний ориентаций на воздействие двух различных субъектов приводит к выделению 16 различных типов взаимодействий (табл. 2).

Таблица 2

Типы взаимодействий

Воздействие		Субъект А			
		Развивающее	Доминирующее	Ориентирующее	Формальное
Субъект Б	Развивающее	Диалог, сотрудничество	Перспективное	Перспективное	Проблемное
	Доминирующее	Перспективное	Неустойчивое	Манипулятивное	Демонстративное
	Ориентирующее	Перспективное	Манипулятивное	Неустойчивое	Заискивающее
	Формальное	Проблемное	Демонстративное	Заискивающее	Игнорирующее (уход)

Анализ стратегий воздействия педагога показывает, что воздействие со стороны педагога, видящего в ученике субъекта своего собственного развития (развивающее воздействие), имеет явно выраженную перспективу реализации воздействия педагога в процессе диалогического взаимодействия даже в тех случаях, когда ученик в своем взаимодействии с педагогом будет исходить из другой установки на взаимодействие.

Согласование деятельности педагога и ученика осуществляется с помощью цикла событийности. При проектировании образовательного пространства субъекта педагог (образователь) проходит свой цикл самоопределения, сопровождающийся формированием собственного образовательного пространства.

Проектирование образовательного пространства субъекта осуществляется с учетом принципов, обеспечивающих его смысловое единство и развитие. Это принципы: свободы и ответственности; диалогичности; событийности; рефлексивности. Основанная на этих принципах практическая реализация циклического процесса проектирования образовательного пространства субъекта предполагает прохождение следующих этапов:

Нулевой этап. Выявление субъектом основных затруднений в своей жизнедеятельности и принятие решения о необходимости их преодоления.

Первый этап. Целесолагание, ориентированное на согласованное самоопределение образователя и образуемого относительно целей деятельности, связанной с возникшими затруднениями, на преодоление которых должна будет направлена дальнейшая их совместная деятельность.

Второй этап. Выделение в наличной ситуации и субъектах проектирования совокупности предпосылок, необходимых для преодоления затруднений, определение их исходного уровня выраженности и систематизация (диагностика).

Третий этап. Формирование совокупности предположений (гипотез) о возможных путях и способах достижения субъектами проектирования поставленной цели.

Четвертый этап. Выбор, на основе согласования между субъектами проектирования наиболее перспективных гипотез, связанных с определением содержания образования и способов его освоения.

Пятый этап. Выявление путем выделения каждым субъектом наиболее значимых для него показателей оптимального движения к поставленной цели – индивидуализированных критериев эффективности деятельности субъектов (образователя и образуемого) и последующее их согласование между собой (формирование оснований мониторинга) с целью создания предпосылок для корректирующих мероприятий.

Шестой этап. Выработка процедуры достижения поставленной цели через выделение этапов ее достижения и определения их очередности.

Седьмой этап. Рефлексия процесса реализации действия, подразумевающая оценку его результативности, анализ, коррекцию средств и при необходимости цели, т.е. перепроектирование с последующей реализацией, приведенных выше этапов.

Реализация цикла событийности предполагает, что образуемый и образователь действуют согласовано, осуществляя следующие шаги:

1-й шаг – фиксация участниками проблемы, которая должна быть разрешена на данном этапе совместно-разделенной деятельности.

2-й шаг – выделение специфических, связанных с данной проблемой интересов и их понимание (логики) каждым из участвующих в совместной деятельности субъектом.

3-й шаг – определение на основе согласования (консенсуса) взаимовыгодных (устраивающих всех участвующих субъектов) вариантов решения проблемы.

4-й шаг – выработка объективных критериев (одинаково видимых всем участникам показателей) решения проблемы.

Взаимодействие между педагогом и учеником при прохождении этих шагов должно иметь диалогический характер. Достижение этого на практике может быть обеспечено ориентацией на реализацию

представлений о коммуникации О.С. Анисимова. Коммуникация, в соответствии с его точкой зрения, как связь между субъектами предполагает ее направленность в обе стороны. Обеспечение двусторонней коммуникации возможно в том случае, когда один из субъектов в реализации связи с другим учитывает особенности позиционирования этого другого. В этом случае коммуникационные воздействия каждого из субъектов усиливаются, и между ними возникает общее смысловое поле, которое может самостоятельно развиваться на основе вкладов каждого из субъектов.

В целом проектирование образовательного пространства субъекта имеет своей целью создание оптимальных условий для принятия и понимания возможности преодоления субъектом затруднений в своей жизнедеятельности через целенаправленное изменение самого себя путем создания или присвоения новых (для него) элементов культуры. Оно обеспечивает рост ценности отдельного человека в условиях множественности (полипарадигмальности) культурной ситуации. Для реализации проектирования образовательного пространства субъекта необходимо, чтобы учитель и ученик:

- согласовали между собой цели совместной деятельности, средства и критерии достижения целей;
- осуществляли рефлексию процесса реализации деятельности;
- при возникновении затруднений в реализации совместной деятельности согласованно корректировали ее цели и средства, а также критерии достижения целей.

В четвертой главе «Опытно-поисковая работа по проектированию образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности» описывается содержание опытно-поисковой деятельности, приводятся и анализируются ее основные результаты.

На основе выработанных теоретических представлений о сущности процесса проектирования образовательного пространства субъекта и особенностях его реализации был выделен критерий его результативности проектирования, имеющий интегральный характер и проявляющийся в становлении готовности субъекта к осуществлению им свободного и ответственного выбора. В соответствии с представленными в работе теоретическими положениями этот критерий может проявляться в следующих показателях:

- развитие предрасположенности субъектов образовательного процесса к диалогическому взаимодействию;
- реструктурирование и упорядочение нормативно-ценностных систем субъекта;
- повышение уровня принятия субъектом себя как личности;
- рост инициативности и самостоятельности в выборе;

- изменение формальных показателей эффективности познавательной деятельности субъекта.

Оценка показателей осуществлялась с помощью разработанных нами, подобранных и адаптированных диагностических процедур, к которым относятся: изучение самооценки (Дембо – Рубинштейн) и уровня притязаний (моторная проба Шварцландера) личности; выявление уровня развития нравственных суждений (Л. Колберг); изучение ценностных ориентаций; исследование смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев); определение доминирующей направленности личности (И.Д. Егорычева); изучение межличностных отношений (социометрия по Б.С. Гречухину); оценка мировоззренческой позиции учащихся на основе анализа отношения личности к себе и к обществу (контент-анализ сочинений); определение уровня умственного развития (ШТУР); анализ личных профессиональных планов (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников). Полученные с помощью этих методик данные составили основной массив зависимых переменных, изменения которых могли свидетельствовать в пользу главных положений выдвинутой гипотезы исследования или опровергнуть ее.

В опытно-поисковой работе по проектированию образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности на разных этапах участвовали различные категории образуемых (всего – 777 чел.): учащиеся НПО (156 чел.), студенты колледжей и техникумов (214 чел.), студенты вузов (140 чел.), слушатели курсов повышения квалификации (267 чел.). Мы исходили из понимания того, что для активизации лежащего в основе свободного и ответственного выбора, процесса выработки субъектом оценочной системы необходимо ориентироваться на актуализацию его ведущей деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). Специфика ведущей деятельности должна предопределять преобразования существующей практики образования. Основное направление таких изменений связано с актуализацией ведущей для субъекта учебно-профессиональной деятельности в рамках социально ценных норм («просоциальная деятельность» по Д.И. Фельдштейну) и инициацией активности по адекватному присвоению этой деятельности, т.е. самоопределение.

Проектирование образовательного пространства субъекта предполагает запуск цикла самоопределения, наполненного конкретным предметным содержанием, при изучении любой учебной дисциплины. Ученик (образуемый) сам должен определить содержание своего образования в процессе диалогического взаимодействия с педагогом (образователем), являющимся персонификацией культуры. В качестве педагогического средства могут быть использованы методы, ориентированные на диалогическое взаимодействие (модерация, коллективная мыслительная деятельность, «мозговой штурм» и т.п.) участников образовательного

процесса, реализация которого должна осуществляться в рамках, определяемых принципами проектирования образовательного пространства субъекта.

Смысловое единство проектирования образовательного пространства субъекта обеспечивается посредством взаимосвязи циклов самоопределения, осуществляемых на различных уровнях в зависимости от:

- переживаемого жизненного этапа через соотнесение с глобальными жизненными целями;
- деятельности в рамках образовательного учреждения через соотнесение с целями переживаемого жизненного этапа;
- освоения конкретной учебной дисциплины через соотнесение с целями нахождения в данном образовательном учреждении;
- изучения проблемы (темы) в рамках осваиваемой учебной дисциплины.

Опытно-поисковая работа по проектированию субъективного образовательного пространства учащихся НПО проводилась автором и его коллегами в ВПГУ-2 Новоуральска Свердловской области с 1992 по 1995 гг. Ее основные концептуальные положения, ход и промежуточные результаты неоднократно обсуждались на различных уровнях: от педагогического совета ВПГУ-2 и научно-практических конференций до расширенных коллегий Департамента образования администрации Свердловской области и независимых экспертиз.

Для организации опытно-экспериментальной работы с учащимися НПО случайным образом были выбраны две, не имеющие статистически значимых различий учебные группы первокурсников ВПГУ-2. Работа велась в формальных рамках существующего учебного плана. Количество часов, отводимое на тот или иной учебный предмет, и перечень учебных дисциплин в контрольной и экспериментальной группах были одинаковы. При этом учащиеся экспериментальной группы систематически осуществляли самоопределение, включаясь цикл проектирования образовательного пространства (согласно описанной модели).

При сопоставлении данных, полученных в ходе опытно-поисковой работы, были выявлены различия в оценке самих себя (самооценка по Дембо – Рубинштейн) учащимися контрольной и экспериментальной групп. Так, наборы личностных качеств, которыми пользовались учащиеся для оценки самих себя, различались как содержательно (качественно), так и количественно: учащиеся экспериментальной группы использовали для оценки себя в среднем в 2 раза больше качеств, чем контрольной. Данное обстоятельство свидетельствует о возникновении различий в оценочных системах субъектов, проектирующих свое образовательное пространство.

На изменения в оценочных системах, происходящие в процессе проектирования образовательного пространства субъекта, указывают и данные изучения уровня развития нравственных суждений. В результате

опытно-поисковой работы у учащихся экспериментальной группы произошли более интенсивные изменения в оценочных системах, составляющих основу морального выбора (методика определения уровня нравственных суждений по Л. Колбергу), как с позиций их целостности (они приобретали более общий характер), так и с точки зрения их иерархического строения: на первый план выходили суждения, свидетельствующие о личностном росте, принятии на себя ответственности за сделанный выбор, характеризующийся стремлением выглядеть хорошим человеком в собственных глазах и глазах окружающих.

Оценка уровня умственного развития учащихся контрольной и экспериментальной групп осуществлялась с помощью школьного теста умственного развития (ШТУР). Сравнительный анализ полученных данных выявил тенденцию, проявившуюся в более высоком приросте показателей в экспериментальной группе. Зафиксированный прирост средних значений в экспериментальной на 6 стандартных единиц больше, чем в контрольной группе (статистическая значимость различий $p < 0,05$) (рис. 2).

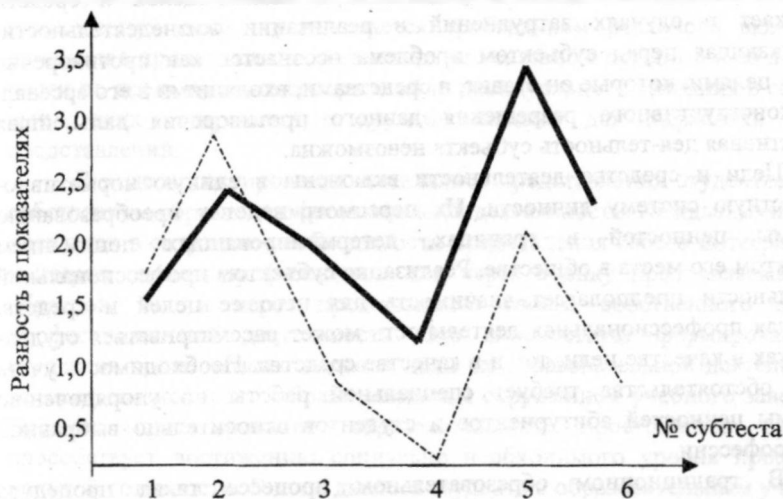


Рис. 2. Прирост средних показателей по субтестам ШТУР:

— экспериментальная группа; - - - - - контрольная группа

При этом различия между начальным и конечным замерами в экспериментальной группе значимы на 5%-м уровне, а в контрольной группе статистически незначимы. Данное обстоятельство позволяет сделать вывод о более интенсивном интеллектуальном росте учащихся экспериментальной группы.

Таким образом, анализ данных, полученных в ходе опытно-поисковой работы с учащимися учреждений НПО, указывает на то, что образовательный процесс, организованный в соответствии с принципами проектирования образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности, в большей мере, нежели традиционный, способствует формированию готовности личности к самостоятельному и ответственному выбору, что подтверждает гипотезу нашего исследования.

Опытно-поисковая работа по проектированию образовательного пространства субъекта в условиях получения профессионального образования, в которой принимали участие будущие педагоги – студенты Нижнетагильского педагогического колледжа № 1 и студенты Нижнетагильского педагогического института (всего 354 чел.), строилась на тех же общих теоретических основаниях.

Поскольку целелогагие в рамках проектирования образовательного пространства осуществляется в единстве с процессом выбора средств, то необходимость в уточнении и поиске целей и средств возникает в случаях затруднений в реализации жизнедеятельности. Возникающая перед субъектом проблема осознается как противоречие между целями, которые он ставит, и средствами, входящими в его арсенал. Без конструктивного разрешения данного противоречия дальнейшая эффективная деятельность субъекта невозможна.

Цели и средства деятельности включены в единую нормативно-ценностную систему личности. Их пересмотр ведет к преобразованию системы ценностей в границах, детерминированных пониманием субъектом его места в обществе. Реализация субъектом профессиональной деятельности предполагает значимость для него ее целей и средств. Будущая профессиональная деятельность может рассматриваться студентами как в качестве цели, так и в качестве средства. Необходимость учета этого обстоятельства требует специальной работы по упорядочению системы ценностей абитуриентов и студентов относительно выбранной ими профессии.

В традиционном образовательном процессе такая процедура специально не предусматривается: знакомство образуемого с его целями и средствами имеет императивный характер, т.е. цели и средства в редких случаях предъявляются, но чаще подразумеваются педагогом, который не сомневается в их принятии студентами. Обеспечивая самоопределение студентов в своей опытно-поисковой работе, мы решали эту проблему.

В проектировании образовательного пространства субъекта параллельно реализовывались событийный и самоопределенческий циклы. Проектирование начиналось с реального диалога между педагогом и обучающимся, связанным с определением целей и средств, который

включал разные уровни целеполагания и средственного обеспечения: от уровня учебного заведения до уровня конкретной темы.

Определяющим моментом логики конструирования организационных форм проектирования является сохранение смыслового единства. С этой целью основания для анализа своей позиции относительно будущей профессиональной деятельности субъект вырабатывает сам, путем согласования своей позиции с реально существующим социальным заказом на свою будущую профессиональную деятельность. Затем он должен апробовать выработанные им основания, оценивая различные предъявляемые ему образцы профессиональной деятельности, соотнося свою оценку с социально нормированной, которую предъявляет педагог, после чего на основе оценки уровня своей готовности к осуществлению профессиональной деятельности ему необходимо выработать систему средств, при помощи которых он смог бы довести свою готовность до социально необходимого уровня.

Соблюдение принципов проектирования образовательного пространства субъекта предполагает, что выбор основных средств достижения поставленной цели ограничивается требованием реального включения личности в процесс самоопределения, что связано с организацией деятельности по предъявлению содержаний индивидуального сознания и согласование этих содержаний с другими людьми для выработки общих представлений.

В ходе проектирования выявлялись представления студентов об их собственном образце профессиональной деятельности. Каждый из них был поставлен в ситуацию необходимости предъявления своего интегрального критерия оценки профессионала как через оценку предъявляемых ему образцов, так и через представление своего собственного образца профессиональной деятельности. Это способствует формированию у студентов более четкого видения цели их образовательной деятельности, которая соотносится с образовательным окружением учебного заведения. Процесс проектирования образовательного пространства субъекта способствует достижению социально необходимого уровня профессиональной готовности. В ходе диалога студента с образовательным учреждением принятая им система средств формализуется в виде учебного плана, который не просто принимается к сведению, а рассматривается в качестве выработанного им самим руководства к действию. О реальности согласования можно судить по тому, насколько критерии, которыми педагоги пользуются для оценки эффективности образовательной деятельности студентов, соотносимы с критериями студентов. Исследования корреляционных связей между критериями студентов и преподавателей, проведенные нами в рамках нашей опытно-поисковой работы, выявили статистически значимые различия ($p < 0,05$) между контрольной и экспериментальной группами. Данные, приведенные в

табл. 3, указывают на то, что проектирование образовательного пространства субъекта способствует формированию более высокого уровня критериальной согласованности преподавателей и студентов, вследствие чего студенты легче понимают и принимают педагогов, а педагоги более адекватно оценивают студентов.

Таблица 3

Значения корреляций между оценками студентов преподавателями и самооценками студентов

Студенты	Преподаватели	
	Участвующие в эксперименте	Неучаствующие в эксперименте
Экспериментальная группа – оценка по предмету	0,57	0,06
Экспериментальная группа – оценка профессионального роста	0,48	0,02
Контрольная группа – оценка по предмету	0,38	0,03
Контрольная группа – оценка профессионального роста	0,26	0,01
Значимые различия в оценках по предмету	0,05	Не значимы
Значимые различия в оценках профессионального роста	0,05	Не значимы

Специфика оценки субъектом действительности, связанная с индивидуальными особенностями оценочных систем, находит свое отражение в его личных профессиональных планах (ЛПП). Студентам контрольной и экспериментальной групп педагогического колледжа (1-й курс, филологический факультет), а также студентам педагогического института (4-й курс, факультета иностранных языков) было предложено составить ЛПП (по Е.А.Климову и Н.С.Пряжникову). Надо иметь в виду, что студенты института не участвовали в деятельности по проектированию образовательного пространства, в связи с чем их можно рассматривать как контрольную группу, только прошедшую через более продолжительный период профессионального обучения. Результаты анализа личных профессиональных планов представлены на рис.3.

Различия (статистически значимые на уровне 5%) между контрольной и экспериментальной группами студентов проявляются как в способе построения ЛПП, так и уровне его реализации, ранг которого в экспериментальной группе более высок. Выявленные между группами студентов педагогического колледжа и студентов педагогического института различия (показатели последних ближе к показателям контрольной группы)

указывают на то, что само по себе увеличение периода обучения в рамках традиционно организованного образовательного процесса практически не влияет на уровень проработанности личных профессиональных планов, а следовательно, и на готовность к профессиональной деятельности.

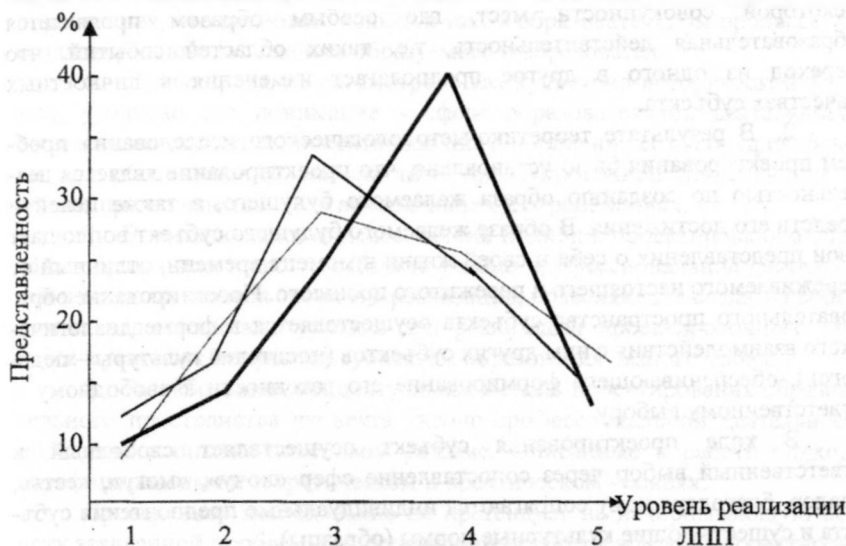


Рис. 3. Представленность реализации личных профессиональных планов (ЛПП) по уровням:
 — экспериментальная группа студентов педагогического колледжа;
 - - контрольная группа студентов педагогического колледжа;
 студенты педагогического института.

В целом анализ результатов опытно-поисковой работы с различными категориями субъектов учебно-профессиональной деятельности показывает, что по сравнению с традиционно организованным образовательным процессом проектирование образовательного пространства субъекта обеспечивает более эффективное развитие готовности субъекта к свободному и ответственному выбору в ситуации неопределенности.

В заключении сформулированы следующие выводы.:

1. Теоретико-методологический анализ проблемы пространственного представления педагогической действительности позволил сделать вывод о том, что образовательное пространство субъекта является целостностью, включающей места проявления его личностных качеств, в которой фиксируется созданный субъектом индивидуализированный про-образ той культуры, в рамках которой он полагает свое существование. Образовательное пространство охватывает те элементы образовательной среды

(культуры), которые входят в смыслообразующие (деятельностные) отношения с субъектом, т.е. включаются в его деятельность в качестве одного из ее моментов (предмета, цели, средства и др.). Образовательное пространство рассматривается как результат осмысления субъектом образовательного (культурного) окружения, которое предстает в качестве некоторой совокупности мест, где особым образом проявляется образовательная действительность, т.е. таких областей событий, что переход из одного в другое предполагает изменения в личностных качествах субъекта.

2. В результате теоретико-методологического исследования проблем проектирования было установлено, что проектирование является деятельностью по созданию образа желаемого будущего, а также целей и средств его достижения. В образе желаемого будущего субъект воплощает свои представления о себе и своей жизни в момент времени, отличный от переживаемого настоящего и пережитого прошлого. Проектирование образовательного пространства субъекта осуществляется в форме диалогического взаимодействия с ним других субъектов (носителей культуры – педагогов), обеспечивающего формирование его готовности к свободному и ответственному выбору.

В ходе проектирования субъект осуществляет свободный и ответственный выбор через сопоставление сфер «хочу», «могу», «есть», «надо», благодаря чему сопрягаются индивидуальные предпочтения субъекта и существующие культурные нормы (образцы).

3. Выявлены основные тенденции изменения особенностей взаимодействия человека с миром и самим собой, детерминированные состоянием и перспективами культуры связанные с развитием ее множественности (полипарадигмальности). Современная культура ставит субъекта в ситуацию необходимости выбора между различными про-образами культуры, воплощенными в конкретных альтернативах, что, в свою очередь, требует наличия соответствующей оценочной системы, выходящей за пределы конкретной культуры, т.е. ориентированной не на культурные, а на надкультурные образцы (критерии).

4. Критерии выбора могут иметь как объективный, так и субъективный характер, который определяется особенностями (пристрастиями) самоопределяющегося субъекта, такими, как, например, его представления о гармонии, вкусе, красоте и т.п. Ориентация на возможность использование субъективных критериев предполагает выход в неклассическую рациональность. Субъективные критерии, вырабатываемые путем согласования в процессе диалога их носителей, являются необходимой предпосылкой осуществления совместной деятельности, которая в таких условиях становится со-бытием совместно действующих субъектов.

5. На основе представлений о культурной обусловленности образования показано, что для оптимального развития взаимоотношений человека с миром и самим собой необходимо образование, ориентированное на создание предпосылок для формирования способности к самостоятельному и ответственному выбору, лежащему в основе личностного самоопределения, что возможно только в таком образовательном процессе, где созданы условия для диалога образуемого и образователя.

6. Проектирование рассмотрено как культурно-исторический феномен, уточнено его понимание в сфере образовательной деятельности; выделенные парадигмы проектировочного мышления создают предпосылки для обоснованного выбора типа проектировочной деятельности на основе представлений о его возможностях и ограничениях.

7. В исследовании описаны общий подход к проектированию образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности и технологическая схема его реализации, позволяющие создать необходимые педагогические условия для реализации проектировочного процесса в условиях получения субъектом образования разного уровня.

8. Разработанная концептуальная модель проектирования образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности проверена в опытно-поисковом режиме. Описанные в работе подходы верифицированы на теоретическом и практическом уровнях.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающую полноту заявленной проблемы. Актуальными остаются вопросы проектирования образовательного пространства субъектов различного уровня общности и специфических проявлений. В этом направлении работа может быть продолжена.

Под научным руководством докторанта выполнено диссертационное исследование:

Литвинов Л.А. Педагогические условия проектирования направленности на будущую профессиональную деятельность студентов колледжа. Екатеринбург, 2005. 168 с.

Основные положения диссертационного исследования отражены в 78 публикациях автора, часть которых приведена ниже:

1. Монографии и учебные пособия

1. *Шендрик И.Г.* Образовательное пространство субъекта и его проектирование. М.: АПК и ПРО, 2003. 156с.

2. *Шендрик И.Г.* Теоретические основы проектирования образовательного пространства субъекта. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 196 с.

II. *Статьи в журналах*, рекомендуемых ВАК Минобразования РФ для публикации основных результатов исследований на соискание ученой степени доктора наук

3. Шендрик И.Г. Самореализация личности в контексте проектирования образования // Педагогика. 2004. № 4. С. 36 – 43.
4. Шендрик И.Г. Кризис идентичности и образование в период взрослости // Мир психологии. 2004. № 2. С. 98 – 106.
5. Шендрик И.Г. Диктует время // Нар. образование. 1995. № 6. С. 22 – 26.
6. Шендрик И.Г. Освобожденный классный руководитель: От чего? Для чего? Какой? // Нар. образование. 1998. № 7. С. 117 – 119.
7. Шендрик И.Г., Чанкова Е.В. Риторическая компетентность: надо ли это учителю? // Нар. образование. 2005. № 1. С. 46 – 52.
8. Шендрик И.Г. Образование саморазвивающейся личности в системе культуры неклассической рациональности // Образование и наука: Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2003. № 5 (23). С. 31 – 46.
9. Шендрик И.Г. Проектирование образовательного пространства взрослого человека: теоретико-методологические предпосылки // Образование и наука: Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2004. № 5(29). С. 119 – 131.
10. Шендрик И.Г. Проектирование образовательного пространства взрослого человека: основные подходы к практической реализации // Образование и наука: Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2005. № 2. С. 118 – 130.
11. Шендрик И.Г. Проектирование и инновационные процессы в образовании // Образование и наука: Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2000. № 3. С. 74 – 85.
12. Шендрик И.Г. Личность и инновации в образовании // Образование и наука: Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2000. № 4. С. 207 – 212.
13. Шендрик И.Г. Образовательное пространство: теоретико-методологический аспект // Образование и наука: Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2001. № 5(11). С. 38 – 54.
14. Шендрик И.Г. Образование саморазвивающейся личности в культуре классической и неклассической рациональности // Вест. развития образования и повышения квалификации пед. кадров при Челяб. гос. пед. ун-те. Сер. 3. Актуальные проблемы образования подрастающего поколения. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2004. С. 363 – 369.
15. Шендрик И.Г. Проектирование в дизайн-образовании // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер. «Образование, здоровье, физическая культура». Вып. 6. № 15. 2005. № 2. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. ун-та, 2005. С. 201 – 204.

III. *Статьи в сборниках научных трудов и журналах*

16. Шендрик И.Г. Самоопределение и ответственность в раннем юношеском возрасте Сб. науч. тр. // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников. М.: Изд-во АПН СССР, 1987. С. 42 – 51.
17. Шендрик И.Г. Некоторые подходы к проектированию практики образования ИРО // Методико-технологическое обеспечение инновационных про-

цессов в ВПТУ-2: Сб.ст. / Ин-т развития регион. образования. Екатеринбург, 1995. С. 5 – 13.

18. Шендрик И.Г. Некоторые подходы к обеспечению инновационных процессов в образовательном учреждении // Создание условий для развития качества образования: Сб.ст./ Ин-т развития регион. образования. Екатеринбург, 1995. Екатеринбург, 1995. С. 56 – 59.

19. Шендрик И.Г. Профессиональное досамоопределение как пропедевтика устойчивости профессионального выбора // Проблемы развития качества образования ПТО: Сб.ст./ Ин-т развития регион. образования. Екатеринбург, 1995. Екатеринбург, 1995. С. 36 – 44.

20. Шендрик И.Г. Имидж НПО как фактор его развития // Вест. Учеб.-метод. об-ния по профес.-пед. образованию. 2002 Вып. 1(30). С. 193 – 197.

21. Шендрик И.Г. К вопросу об основаниях проектирования саморазвивающейся личности // Личностно-ориентированный подход в процессе профессионального становления студентов среднего профессионального образования: Материалы науч.-практ. конф., Нижний Тагил, 19 апр. 2002 г. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. С. 13 – 20.

22. Шендрик И.Г., Литвинов Л.А. Проектирование предпосылок становления профессиональной компетенции // Специалист. 2005. № 5. С. 9 – 12.

23. Шендрик И.Г. Концептуальные основания проектирования художественного образования с позиций дизайн-образования // Педагогическая система К.С. Петрова-Водкина и траектория развития отечественного художественного образования: Материалы всероссийской научно-практической конференции 15 – 17 августа 2005 г., Хвалынский, Саратовской области. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. С. 186 – 193.

24. Шендрик И.Г. Риторика или культура речи: что нужно педагогу профессионалу? // Технология совершенствования подготовки педагогических кадров: теория и практика. Межвуз. сб. науч. тр. /Под ред. З.Г. Нигматова, Р.Ш. Маликова. Казань: Тат. кн. изд-во, 2005. Вып. 6. С.227 – 230.

25. Шендрик И.Г. К основаниям рассмотрения пространства в образовании // Саморазвитие человека: единое образовательное пространство: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., 11 – 13 апреля 2006 г., В 2 ч. Н. Новгород: Изд-во Волж. гос. инж.-пед. ун-т, 2006. Ч. 2. С. 102 – 111.

IV. Методические пособия, рекомендации и программы

26. Шендрик И.Г., Чернова О.В. Проектирование образовательной среды: Пособие к спецкурсу / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. 96 с.

27. Шендрик И.Г. Мониторинг личностного развития: Рабочая прогр. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. 51 с.

28. Шендрик И.Г. Образовательная программа повышения квалификации педагогов «Основы проектирования имиджа профессионала» / Ин-т развития регион. образования. Екатеринбург, 1998. 16 с.

29. Шендрик И.Г., Егорычева И.Д. Психологические основы организации работы по профилактике зависимостей от психоактивных веществ в молодежной

среде: Учебн. прогр. и метод. рекомендации / Урал. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2001. 45 с.

30. Шендрик И.Г., Егорычева И.Д. Основы конфликтологии образования: Метод. рекомендации / Урал. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2001. 26 с.

У. Тезисы докладов и выступлений на международных и всероссийских научных и научно-практических конференциях

31. Шендрик И.Г. Индивидуально ведущая деятельность как условие формирования творческой индивидуальности специалиста // Психолого-педагогические проблемы подготовки специалистов в вузе: Тез. докл. Всесоюзной науч.-метод. конф. Грозный, 7 – 9 сент. 1989 г. / Чечено-Ингушский гос. ун-т. Грозный, 1989. С. 38 – 40.

32. Шендрик И.Г. Личностно ориентированное образование с позиций конфликтологии // Повышение уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий: Тез. докл. 6-й Рос. науч.-практ. конф. 7 – 11 дек. 1998 г. Урал. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 1998. С. 135 – 136.

33. Шендрик И.Г. Выбор как основа реализации личностно ориентированного подхода в образовательном процессе // Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий: Тез. докл. Рос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 24 – 28 нояб. 1997 г. Екатеринбург, 1997. С. 82 – 84.

34. Шендрик И.Г. Психолого-педагогическое обеспечение самоопределения как предпосылка эффективности образования взрослых // Образование взрослых – шаг России в XXI век. (Импульс V Гамбургской конференции по образованию взрослых): Тезисы докладов Междунар. науч.-практ. конф. 20 – 24 апр. 1999 г. В 2 ч. Н.Новгород. 1999. Ч. 2. С. 83 – 84.

35. Шендрик И.Г. Особенности проектирования образования в изменяющихся условиях // Инновационные процессы в высшей школе: Материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. / Кубан. гос. технол. ун-т. Краснодар, 2000. С. 15 – 16.

36. Шендрик И.Г. Проектирование образования в современных условиях // Университетское образование специалистов – потребность современного производства: Материалы Всерос. науч.-метод. конф. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та путей сообщения, 2000. С. 40 – 42

37. Шендрик И.Г. Выбор как основа проектирования образования саморазвивающейся личности // Образование в XXI веке: Материалы Всерос. науч. заоч. конф. / Твер. гос. техн. ун-т. Тверь, 2001. С. 169 – 170.

38. Шендрик И.Г. К проблеме технологизации диалога в образовательном пространстве // Материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. / Кубан. гос. технол. ун-т. Краснодар, 2001. С. 28 – 29.

39. Шендрик И.Г. Толерантность и саморазвитие растущего человека: к постановке проблемы // Психологические и педагогические проблемы саморазвития личности: Материалы Всерос. науч.-практ. конф.: В 2 ч. Киров: Изд-во Вят. гос. пед. ун-та, 2002. Ч. 1. С. 55 – 56.

40. Шендрик И.Г. Кризис идентичности как предпосылка проектирования образования взрослых // Инновации в профессиональном и профессионально-

педагогическом образовании: Тез. докл. 11-й Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 24 – 27 мая / Рос.гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2004. С. 145 – 147.

41. *Шендрик И.Г.* Личностно-ориентированный подход как предпосылка устойчивости профессионального выбора // Личностно ориентированное профессиональное образование: Материалы IV Всерос.науч.-практ.конф.: В 2 ч./ Рос.гос.проф.-пед.ун-т. Екатеринбург 2004. Ч.2. С. 231 – 235.

42. *Шендрик И.Г.* Проектирование в дизайн-образовании // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: Тез. докл. 12-й Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 24 – 26 мая 2005 г. Екатеринбург: Изд-во Рос. проф.-пед. ун-та, 2005. С. 149 – 150.

43. *Шендрик И.Г.* Самообразование: к проблеме проектирования // Инновационные процессы в высшей школе: Материалы XI Всерос. науч.-практ. конф. Краснодар: Изд-во КубГТУ, 2005. С. 234-235.

44. *Шендрик И.Г.* Кризис компетентности в непрерывном образовании: постановка проблемы // Образование и воспитание социально ориентированной личности студента: отечественный и зарубежный опыт: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., 15 – 16 нояб. 2005 г. Казань: «Отечество», 2005. С. 246.

45. *Шендрик И.Г., Литвинов Л.А.* Болонский процесс и проектирование образования // Болонский процес: модернизация змісту природничої педагогічної освіти // Материалы междунар. науч.-практ. конф , апрель 2005. Полтава: АСМІ, 2005. С. 82 – 83.

46. *Шендрик И.Г.* Проектирование личностно развивающего профессионального образования// Личностно развивающее профессиональное образование: Материалы V Междунар. науч.-практ. конф. В 4-ч. / Рос.гос.проф.-пед.ун-т. Екатеринбург, 2005. Ч.4. С. 3 – 6.

47. *Шендрик И.Г.* Процессный подход в управлении качеством образования // Управление качеством образования: проблемы непрерывного образования: Сб. науч. ст. V Междунар. науч.-практ. конф. 4 – 5 апр. 2006 г. В 2 ч. / ГОУ ВПО «УрГПУ», Екатеринбург, 2006. Ч.1. С. 44 – 45.

48. *Шендрик И.Г.* Содержание и практика дизайн-образования // Инновации в профессионально и профессионально-педагогическом образовании: Тез. докл. 13-й Всерос. науч.-практ. коф., Санкт-Петербург, 11-13 апреля 2006 г. Екатеринбург: Изд-во Рос.гос.проф.-пед. ун-та, 2006. С. 25 – 27.

Подписано в печать 22.05.06. Формат 60x84/16. Бумага для множ. аппаратов. Печать плоская. Усл. печ. л 2,5. Уч.-изд. л. 2,5. Тираж 100 экз. Заказ № 159. Российский государственный профессионально-педагогический университет. 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Ризограф РГПУ. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.