

374  
Г-488

На правах рукописи

**ГРАЧЁВ Владимир Викторович**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Специальность 13.00.01 – общая педагогика,  
история педагогики и образования

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук



Москва – 2007

1000  
Работа выполнена на кафедре педагогики и психологии высшей школы  
ННОУ «Московский гуманитарный университет»

Научный консультант: доктор педагогических наук,  
профессор  
Ситаров Вячеслав Алексеевич

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук,  
профессор  
Мажар Николай Евгеньевич

09-10981

НПБ им. К.Д. Ушинского  
РАО

доктор психологических наук,  
профессор  
Нагибина Наталия Львовна

доктор педагогических наук,  
профессор  
Писарева Светлана Анатольевна

Ведущая организация: ГОУ ВПО «Тульский государст-  
венный педагогический универ-  
ситет им. Л.Н. Толстого»

Защита состоится 29 мая 2007 г. в 15 часов на заседании диссертацион-  
ного совета Д 521.004.05 при Московском гуманитарном университете ННОУ  
по адресу: 111395, Москва, ул. Юности, 5/1, корпус 3, ауд.511.

ной библиотеке ННОУ

2007 г.

Гурова Е.В.

377

Г-788

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Современный мир характеризуется безудержным ростом дисбалансов и противоречий, которые усиливаются и достигают критической массы в ходе глобализации и информатизации, идущих под знаком разрушительной потребительско-расточительной доминанты существования. Видные ученые и мыслители современности отмечают, что человек и социальный мир сегодня оказываются втянутыми в опустошительный ритм культурорастворяющего обихода утилитарно-технократической жизни, девальвирующей гуманистические ценности и нравственные нормы. Социум всё больше теряет своё единство и значение как ведущей формации личности.

В экзистенциальном измерении возникает угроза расчеловечивания человека, угроза растворения и делерсонализации общества, лишённого моральных устоев. Наряду с этим, рост несправедливости и ассиметрий в мире создает глобальный вызов новых противостояний и разрастающегося глобального конфликта.

Прогрессивная мысль сегодня диктует жизненную необходимость для человека выйти из растворенного массовидно-индивидуального состояния, обрести духовную и нравственную целостность и, в этом плане, образование может внести свой целительный вклад.

Вместе с тем, само образование и высшая школа в частности испытывает влияние общего кризиса, охватившего основные воспитательные и социальные институты – семью, школу, право, мораль, религию, общественные движения, партии и т.д. Этот кризис отмечается во всех развитых странах мира и обусловлен более глубокими культурными причинами. Прежде всего, отмечается явный ценностно-смысловой реверс сознания в современном обиходе жизни, когда всё, некогда запретное, становится доступным, осуждаемое поощряемым, заветное банальным, далекое близким, ненавистное терпимым. В лексиконе современных «гуманитариев» всё реже встречаются такие императивы как мудрость, правда, честь, достоинство, совесть, добро, благо, справедливость. Эти некогда ведущие ценности негласно объявляются старой партитурой для сыгранной пьесы цивилизации (Ф. фон Хасйк и др.). На их место приходит более удобный, экономичный и облегчённый «культурный пакет» из информированности, толерантности, политкорректности, продуктивности, лояльности, социальности, адаптированности и пр. На этом фоне, как отмечает И.М. Ильинский, для образования в его изначально культуроформирующем значении задача воспитания Духа сходит на нет.

Реальный выход из кризиса видится многими авторами в обращении высшей школы к самому человеку как личности, в её уникальности, целостности, творческом и нравственном начале (З. Бауман, И.В. Бестужев-Лада, А.А. Зиновьев, В.П. Зинченко, И.М. Ильинский, В.Л. Иноземцев, М. Кастельс, В.Г. Кинелев, Н.Н. Моисеев, А.П. Огурцов, В.А. Садовничий и др.)

Фундаментальные проблемы образования и высшей школы в нашей стране получили своё освещение и разработку в трудах таких известных ученых-

педагогов как С.И. Архангельский, Б.М. Бим-Бад, Ю.С. Воробьева, Б.С. Гершунский, В.В. Давыдов, В.П. Елютин, В.И. Загвязинский, П.А. Зайончковский, С.И. Зиновьев, М.В. Кларин, В.В. Краевский, Ю.Н. Кулюткин, И.Я. Лернер, Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров, А.В. Петровский, П.И. Пидкасистый, З.И. Равкин, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков, Р.Г. Эймонта и др.

Перспективы образования и новые подходы к построению образовательного процесса сегодня активно развиваются в трудах А.Г. Асмолова, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкого, Б.Л. Губмана, О.В. Долженко, М.С. Кагана, С.В. Кондратьева, Б.Б. Коссова, В.Е. Климентьева, В.С. Леднева, В.Я. Ляудис, В.Г. Максимова, И.В. Прокудина, А.А. Реана, А.В. Рубцова, В.В. Серикова, В.А. Ситарова, С.Д. Смирнова, М.В. Соколовой, В.Г. Харчевой, А.В. Хуторского, Ф.Э. Шеряги, Б.Г. Юдина и др.

Ведущим вектором современных исследований в сфере обновления системы образования, его теории и практики выступает личностный подход, который получил концептуальную разработку в трудах известных педагогов и психологов (К.А. Абульханова-Славская, Е.В. Бондаревская, Н.В. Бочкина, Б.С. Братусь, З.И. Васильева, В.И. Гинецинский, В.В. Горшкова, И.А. Зимняя, В.С. Ильин, М.В. Кларин, Г.А. Ковалев, И.А. Колесникова, И.С. Кон, С.В. Кульневич, Д.А. Леонтьев, Т.Н. Малькова, А.К. Маркова, В.С. Мерлин, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, А.Б. Орлов, В.А. Петровский, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, С.Д. Смирнов, А.П. Тряпицына, Г.А. Цукерман, И.С. Якиманская, Л. Андерсон, В. Белль, Р. Бернс, П. Брендвайн, Р. Дрейвер, Дж. Найсбитг, М. Полани, Дж. Шваб и др.).

Несомненная злободневность и эвристичность личностной парадигмы образования привлекает с нарастающей силой всё большее количество исследователей (Н.А. Алексеев, В.П. Бедерханова, В.И. Жернов, О.А. Зимовина, Т.И. Кузнецова, Г.Н. Неустроев, М.Г. Рогов, В.П. Русанов, А.В. Трохимец и др.).

В настоящее время в научных разработках, посвященных проблемам высшего образования, трудно найти работу, в которой личностный или личностно - ориентированный подход не присутствовал бы в качестве методологической или теоретической основы.

Однако, на деле образовательная практика, складывающаяся в высшей школе, сегодня ещё далека от идеалов полноценного личностного роста обучаемых. И кроме известных тому причин, связанных с издержками массовой, поточно-курсовой системы высшего образования, а также её разгосударствлением, коммерциализацией и пр., очевидно, что существуют пока непреодоленные барьеры и недостатки в самой теории, методологии и философии высшего образования, в том числе и в постановке личностно - ориентированного подхода.

Сегодня катализатором развития прогрессивных педагогических и дидактических концепций в мире выступает одна идея – образование должно перестать готовить человека для внешних нужд (производства, экономики, науки, политики и т.д.), оно должно обеспечить выживание самого человека, то есть обратиться к проблеме становления человеческого в человеке. Человек изначально должен стать человеком, а потом уже профессионалом, специалистом.

Между тем, существующая парадигма высшего образования реализует большей частью механистическую (линейную, упрощенно-однозначную, предопределенную) модель развития науки и общества. Доминирующее в образовании технократическое сознание практически оставляет в стороне эмоционально-чувственную, нравственную сторону структуры личности. Неслучайно основной вектор развития науки и образования видится многими учеными, прежде всего, в гуманизации новых возможных образовательных парадигм, в центре которых – человек в его полномасштабном измерении (тело, ум, эмоции, душа), а также окружающая его среда, как природная, так и созданная самим человеком – вещная и социальная.

Сегодня назрела необходимость комплексного изучения феноменологии личностного становления человека в пространстве высшего образования на основе интегрирования социально-гуманитарных знаний в общее поле науки о современном образовании.

В целом, анализ существующей ситуации в обществе, на рынке труда, в теории и практике высшего образования выявляет существующие объективные **противоречия** между необходимостью укрепления культуру-формирующей, личностно-образующей роли высшей школы и возможностями вузов; между необходимым и реальным уровнем теоретической разработанности основ образовательного процесса в современных условиях.

Указанные выше обстоятельства обусловили обращение к настоящей теме исследования, **проблема** которого сформулирована следующим образом: какие исходные положения педагогической науки могут рассматриваться в качестве теоретических основ персонализации образовательного процесса в высшей школе?

Решение данной проблемы составляет **цель исследования**.

**Объект исследования** – высшая школа как институт становления образовательного процесса в ВУЗе.

**Предмет исследования** – персонализация образовательного процесса в высшей школе.

**Задачи исследования:**

1. Обосновать содержание понятия персонализация образовательного процесса в высшей школе и определить его место в ряду иных дефиниций.
2. Построить и применить в качестве инструментария анализа объяснительную модель персонализации образовательного процесса в высшей школе.
3. Раскрыть социокультурные предпосылки и методологические подходы обеспечения персонализации образовательного процесса в ВУЗе.
4. Рассмотреть психолого-педагогические особенности развития личности в образовательном процессе вуза по целевым (идеальным) ориентирам.
5. Определить и концептуально обосновать ведущие педагогические условия обеспечения персонализации образовательного процесса в высшей школе.
6. Выявить, описать и классифицировать основные технологии персонализации образовательного процесса в высшей школе.

Организация и проведение исследования предполагала проверку следующей **гипотезы:**

- выявление социокультурных предпосылок и методологических подходов персонализации образовательного процесса обеспечивается посредством осмысления гуманитарных проблем и цивилизационного контекста развития высшей школы на современном этапе, исторической реконструкции её генезиса в культуре, а также обобщения концептуальных идей её строительства, отвечающих целостному развитию и самоопределению личности;

- в психолого-педагогическом плане развитие личности в системе высшего образования может носить динамичный и плодотворный характер, если в этой системе возможности и условия полноценной самореализации личности будут рассматриваться как целевые и ценностные измерения самой этой системы, полагающей: во-первых, развитие смысловой устремленности обучаемого и его способности к самоопределению, во-вторых, расширение сферы его личностных компетентностей и, в-третьих, развитие внутренней ответственности обучаемого в ходе вузовской подготовки;

- ведущие педагогические условия персонализации образовательного процесса в высшей школе могут быть определены в рамках гуманистической трансформации содержания высшего образования, обогащения и раскрепощения образовательного пространства вуза посредством расширения сферы образовательных коммуникаций, а также за счёт персонализации педагогической деятельности преподавателей;

- в практическом плане персонализация образовательного процесса в высшей школе достигается в том случае, если применяемые образовательные технологии будут направлены преимущественно на формирование субъектной позиции обучаемого в целостном образовательном процессе вуза, и строиться на механизмах диалогичности, рефлексивности и сотрудничества.

**Методологическую основу исследования** составляют: системный подход, основанный на поиске целостных взаимосвязанных характеристик изучаемых психолого-педагогических фактов и явлений; комплексный подход к исследованию явлений развития и образования человека.

В качестве отраслевой методологии выступают положения теории персонализации; аксиологический, личностный, диалогический, субъект-субъектный подходы в образовании; культурно-исторический подход, а также психолого-методологические принципы субъекта, развития, детерминизма, деятельностной основы психического развития.

**Теоретической основой исследования** выступают: гуманистический подход в образовании; учение о целостном педагогическом процессе; культуuroобразующие принципы педагогики; социально-экологический подход в построении образовательной среды; положения теории развивающего обучения; теория диалога и субъект - субъектный подход в образовании.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений был использован комплекс **методов исследования**. Теоретические методы: метод исторического анализа, комплексный теоретический анализ, категориальный синтез, моделирование, проектирование. Эмпирические методы: обсервационные (прямое, косвенное, включенное наблюдение), диагностические (анкетирование, тестирование, экспертные оценки), формирующие (педагогический эксперимент).

Методы математической статистики: сравнительный анализ данных, процентное соотношение различий, анализ достоверности различия, корреляционный и факторный анализ.

**Опытно-экспериментальная база исследования.** Исследование проводилось на базе Академии национальной безопасности, обороны и правопорядка (Москва), Армавирского социально-психологического института, Владимирского института повышения квалификации работников образования, Военной академии Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого, Гуманитарного института телевидения и радиовещания им. М.А. Литовчина, Дальневосточного института международных отношений (Хабаровск), Международного независимого эколого-политологического университета, Московской академии экономики и права, Московского гуманитарного университета, Национального института бизнеса, Российской международной академии туризма, Самарского государственного педагогического университета, Северо-Кавказского социального института (Ставрополь), Смоленского гуманитарного университета, Столичной финансово-гуманитарной академии и ее филиалов (Москва, Владимир, Волгодонск, Вологда, Мурманск, Омск, Орск, Салехард, Сургут, Уфа, Ухта, Череповец).

В опытно-экспериментальной деятельности приняли участие 805 человек студентов и 161 преподаватель.

Исследование проводилось в четыре этапа.

На первом этапе (1998-2000) изучалось состояние проблемы в теории и практике философских, социологических, культурологических, психолого-педагогических исследований высшей школы.

На втором этапе (2000-2002) проводился теоретический анализ проблемы, формулировались цель, задачи, гипотеза, разрабатывались методики опытно-экспериментальной работы.

На третьем этапе (2002-2004) были осуществлены необходимые экспериментальные замеры, апробации и внедрения опытно-проектных разработок исследования, осуществлялась проверка основных положений выдвинутой гипотезы.

На четвертом этапе (2004-2006) выполнен заключительно обобщающий анализ материалов исследования, апробированы полученные результаты и сделанные на их основе выводы, проведено литературное оформление диссертации.

**Наиболее существенные результаты, полученные лично соискателем, их научная новизна и теоретическое значение:**

- осуществлено комплексное социокультурное, историческое и теоретико-методологическое исследование персонализации образовательного процесса как ведущего вектора развития и становления высшей школы;
- обосновано содержание понятия персонализация образовательного процесса в высшей школе;
- представлена концепция персонализации образовательного процесса как теории построения целостной образовательной среды обеспечения субъектной позиции студента в учебном и социокультурном процессе;

- раскрыты основные методологические подходы обеспечения персонализации системы высшего образования: личностный, культурологический, аксиологический, синергетический, герменевтический;

- разработана и применена в качестве объяснительной модели исследования концепция «Большой тройки» обеспечения персонализации образовательного процесса в виде конгломерата следующих трёх макрофакторов – ценностной платформы-идеи общества и человека, развитого научно-культурного потенциала, а также широкого спектра свобод и возможностей самореализации;

- сформулирована целевая конструкция персонализации образовательного процесса в высшей школе, ориентирующая её на решение трёх ведущих задач – развитие ценностно - смысловой устремленности личности в образовательном процессе, расширение сферы «Я – компетентностей», развитие внутренней ответственности и авторской позиции обучаемого;

- выдвинуты и обоснованы принципы персонализации содержания высшего образования (обобщенность знаний, их фундаментальность, смысловая направленность, проблемность, открытость, конструктивность, гибкость, альтернативность и др.);

- введено понятие образовательных коммуникаций и принципов их построения при персонализации образовательного пространства вуза (доступность коммуникаций, их интерактивность, сензитивность, адресность, избыточность, разносторонность, интегрированность и др.);

- выявлена и представлена в форме классификации совокупность ведущих технологий персонализации образовательного процесса в вузе (дидактические, организационно- методические, информационные, технологии научно- исследовательской работы, психологические, социальные, управленческие технологии), а также установлены требования-критерии их применения (диалогичность, рефлексивность, сотрудничество).

**Практическая значимость** исследования заключается в конструктивной направленности работы, открывающей реальные пути и механизмы развития отечественного ВУЗа в логике персонализации образовательного процесса.

Представленные в завершающей части исследования проектно- технологические разработки могут явиться практической основой по организации целостной образовательной среды развития личности студента в ВУЗе.

**Достоверность и надежность** полученных результатов и сделанных на их основе выводов обеспечиваются методологической обоснованностью исходных положений работы, использованием методов, релевантных объекту, предмету, цели и задачам исследования, репрезентативностью экспериментальных выборок, комплексной проверкой гипотезы.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Персонализация образовательного процесса в высшей школе есть целостный образ-проект её функционирования и строительства, складывающийся под знаком перевода обучаемого в личностную позицию, т.е. в позицию субъекта учебной деятельности и сопряженных с ней ведущих сфер жизнедеятельности (познавательной, информационной, научно- инновационной, социальной, культурной, управленческой, досуговой и т.д.).



2. Семантически понятие персонализации образовательного процесса в ВУЗе складывается в рамках обширного «понятийного поля», строящегося на базе таких понятий как: *личностно-образующий процесс и результат, цель и ценность образования, философия и политика* вузовского строительства, а также соответствующих им образовательных *технологий и практик*.

3. В контексте исторического и социокультурного становления высшей школы идея персонализации образовательного процесса выступает как ведущая закономерность и атрибут её эффективного функционирования, благодаря совокупному действию трёх макро - цивилизационных факторов:

- ценностно-культурному импульсу, консолидирующему и структурирующему общественное сознание посредством идеи-конструкции социума и человека, задающей социальный заказ и профессиональную модель специалиста;

- наличию развитого научно-культурного слоя (высокий уровень развития наук, искусств, технологий, профессий, традиций социально- гуманитарной мысли и т.д.);

- утверждению подлинных гражданских свобод и прав человека как основы реализации конструктивных идей, возможностей саморазвития и самореализации, развертывания творческого опыта.

4. Среди основных методологических подходов обеспечения персонализации системы высшего образования выделяются: личностный, культурологический, аксиологический, синергетический и герменевтический.

5. Целевая конструкция персонализации образовательного процесса в высшей школе складывается из трех взаимосвязанных компонентов:

- развитие ценностно-смысловой устремленности личности на достижение субъективно-значимого и отвечающего культуре (профессии) образа «Я». В данный компонент включаются личностные цели, стандарты, принципы, ожидания и убеждения относительно своего «Я», своих возможностей относительно требований социума, профессиональных норм;

- расширение сферы «Я -- компетентностей» обучаемого, т.е. тех его личностных образований, интегрирующих в единое целое знания, умения и понимание, его способность к творчеству в определенной области человеческого опыта;

- развитие внутренней ответственности как внутренней подотчетности обучаемого за всё, что он делает, чему обучается. Этот компонент означает развитие авторской позиции студентов в образовательном процессе и их сопричастности не только к своему делу, учебе, но и к социуму, культуре, к миру в целом.

6. В качестве ведущих педагогических условий обеспечения персонализации образовательного процесса в высшей школе выступают следующие:

- перестройка содержания образования на основе принципов обобщенности и фундаментальности знаний, смысловой направленности и проблемности содержания обучения, открытости, альтернативности и конструктивности знаний, гуманизации содержания образования, а также принципов гибкости, вариативности и научно - исследовательской ориентации содержания образования;

- развитие и расширение образовательных коммуникаций в соответствии с принципами их доступности и интерактивности, сензитивности, адресности, избыточности, разносторонности, интегрированности, обновляемости;

- персонализация деятельности преподавателя в логике построения им авторской педагогической системы, основанной на развитом плане его профессионального самосознания и воплощающейся в практике профессионально-педагогического сотрудничества со студентами в образовательном процессе вуза.

7. Состав основных технологий персонализации образовательного процесса в вузе представляется как совокупность, состоящая из двух групп – базовых и вспомогательных технологий. Первую группу образуют дидактические, организационно-методические и информационные технологии, которые направлены на развитие субъектной позиции студентов непосредственно в процессе обучения, его информационного и организационного обеспечения. Вторая группа включает: научно-исследовательскую работу, психологические, социальные и управленческие технологии, в рамках которых предполагается развитие студентов в качестве субъектов исследовательской, социальной, культурной, досуговой, управленческой деятельности, а также деятельности по самопознанию.

8. Базовыми критериями персонализации педагогического процесса, структурирующими целостную образовательную среду развития личности, являются:

- диалогичность – наличие интенсивного обмена мыслями, идеями, позициями участников педагогического процесса, возможность субъект- субъектного общения и взаимодействия;

- рефлексивность – обеспечение достаточного спектра обратной связи всем участникам педагогического взаимодействия о текущем состоянии и изменениях, происходящих с ними в процессе и результате взаимодействия;

- сотрудничество – возможность передачи части образовательных функций самим обучаемым, их авторское включение в педагогический процесс на правах партнеров по совместному конструированию и обеспечению этого процесса.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные результаты исследования нашли отражение в публикациях, научных статьях, докладах и тезисах выступлений. Они обсуждались и получили одобрение на 27 конференциях и семинарах: 5 международных, 5 всероссийских, и 17 региональных, межвузовских и вузовских.

Результаты исследований использованы соискателем:

- при разработке содержания программ курсов и организации обучения 816 экспертов (695 преподавателей вузов и 121 представителя региональных органов образования) на 13 учебных площадках ВУЗов в 5 федеральных округах в рамках выполнения проекта «Создание системы подготовки специалистов, привлекаемых к процедурам лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений ВПО и СПО» (госконтракт №1173 от 06.07.06 по Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 годы);
- при выполнении исследовательских работ в рамках целевой программы «Дети России» (2005-2006 годы) и при подготовке аналитических материалов и рекомендаций по заказу мэрии Москвы по проблемам социального сиротства и возможностей подготовки педагогических кадров.

Материалы исследования в виде методических рекомендаций используются при организации учебно-исследовательской работы студентов и ряда практик; при изучении курсов: «Антропология», «Менеджмент образования», «Основы социального прогнозирования», «Психология менеджмента», «Психологическая помощь в чрезвычайных ситуациях», «Психолого-педагогическое консультирование», «Педагогическая психология», «Психодиагностика», «Педагогика», «Педагогика и психология», «Педагогика и психология высшей школы», «Менеджмент образования»; а также специальных курсов: «Психолого-педагогические основы преподавания в высшей школе», «Пропедевтика учебно-познавательной деятельности».

Материалы исследования положены в основу программ развития Столичного Гуманитарного Института (2000, 2005), концепций информатизации процессов обучения и управления (2004), а также воспитательной работы этого вуза и его филиалов (2004).

Основные положения диссертации обсуждались на заседаниях Ученого Совета, советов факультетов, кафедр и научных лабораторий развития Столичного Гуманитарного Института, кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского Гуманитарного Университета.

**Структура диссертации.** Работа состоит из введения, четырех глав, заключения, списка литературы и приложений.

**Во введении** представлена актуальность и основные методологические характеристики исследования: проблема, цель, объект и предмет, гипотеза, задачи, теоретическая основа и методы исследования, его научная новизна, теоретическое значение и практическая значимость.

**В первой главе** «Социокультурные и методологические предпосылки персонализации высшего образования» рассматриваются глобальные тенденции развития высшего образования в контексте преодоления кризиса современной культуры, раскрывается идея персонализации образования как социокультурная закономерность динамичного развития высшей школы, формулируются методологические подходы обеспечения персонализации образования в условиях современной высшей школы.

**Во второй главе** «Персонализация образования в высшей школе как психолого-педагогическая проблема» рассматривается феноменология и ценность личностного развития в контексте ведущих задач высшего образования, исследуется влияние процесса персонализации обучения на особенности Я - концепции студентов.

**В третьей главе** «Педагогические условия обеспечения персонализации образовательного процесса в высшей школе» раскрываются принципиальные основы построения содержания образования, развития образовательных коммуникаций, а также особенности педагогической деятельности преподавателя ВУЗа в русле персонализации высшего образования.

**В четвертой главе** «Технологии персонализации образовательного процесса в высшей школе» рассматривается понятие образовательных технологий в контексте персонализации педагогического процесса, приводится описание и авторские разработки дидактических, организационно-методических, информа-

ционных технологий, а также вспомогательных технологий персонализации образовательного процесса в высшей школе.

В заключении изложены основные методологические и теоретические результаты исследования, подведены общие итоги работы.

В приложении представлены авторские проекты методических разработок исследования.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Обращение к новейшей истории человечества свидетельствует, что формирующе-гуманизирующий ресурс образования оказался значительно подорван глобальным технократическим и прагматическо-рационалистическим вторжением. Образование все больше показывает свою неспособность выступать определяющей сферой формирования человека. Оно всё больше удаляется от культуры и подчиняется частным, а не универсальным ценностям, что стало особо очевидно по мере усиления глобализации и утверждения информационного общества (Р.Арон, Ж.Аттали, З.Бауман, Г.Бекер, И.В.Бестужев-Лада, Ж.Бодрийяр, Ф. Бродель, Г.Х.Брунланд, Э.Вайцеккер, Ю.А.Васильчук, Дж.К.Гэлбрейт, В.И.Данилов-Данильян, Р.Дарендорф, Р.Дебре, Н.Десай, П.Дракер, С.Г.Еремеев, А.А.Зиновьев, В.П.Зинченко, И.М.Ильинский, Р.Ингельгарт, В.Л.Иноземцев, Р.Кан, С.П.Капица, С.Кара-Мурза, В.А.Коптюг, Д.Мандел, Г.Маркузе, Ф.Махлуп, Н.Н.Моисеев, Д.Норт, Д.Нэсбит, А.П.Огурцов, Х.Ортега-и-Гассет, Дж.Сорос, Дж.Стейнер, Т.Стоуньер, М.Стронг, А.Тоффлер, А.Турен, Л.Туроу, А.Д. Урсул, Т.Форрестер, И.Т.Фролов, М.Фуко, Ф.Фукуяма, Д.Хабермас, С.Хантингтон, Р.Хэйлбронер, А.Этциони и др.).

Сегодня, в условиях глобальной информатизации информация всё больше подменяет собой знания, человек всё больше трансформируется в ненасыщаемого потребителя этой информации, а общество – в глобальный рынок информационных услуг (М. Кастельс, К. Касториadis, Т.В. Панфилова и др.). При этом, в разряд последних попадает и сфера образования (З. Бауман, В.П. Зинченко, И.М. Ильинский и др.).

Картина информационного общества всё чаще связывается с информационным поглощением личности и культуры, всё больше предстает как бездна смыслового опустошения, когда мир превращается в гигантский информационный котел, в котором расплавляются «несущие конструкции» общества и различных культур, стираются различия и многоликий мир превращается в однородно безликую массу постоянно жаждущих «информационных инъекций» десоциализированных индивидов.

Происходящие глобальные процессы современности усиливают проблему отчуждения человека в условиях нарастающей индивидуализации общества. Такое общество характеризуется утратой человеком контроля над большинством значимых социальных процессов, возрастающей неопределенностью и его незащищенностью перед лицом неконтролируемых им перемен, а также стремлением человека отказаться от достижения перспективных целей ради получе-

ния немедленных результатов. Это приводит к дезинтеграции как социальной, так и индивидуальной жизни. В итоге современное общество и культура лишается личностной основы, что происходит в силу разрушения необходимой социальной «почвы» для становления человека как личности.

Угрозы деперсонализации, отчуждения, размывания культуры, утраты ценностей указывают на то, что современность бросает антропогенный вызов – вызов самому человеку как явлению. В ситуации деструкции и деконструкции культуры исчезает символический план Блага и всех ведущих онтологических идей, без которых человек не может жить как культурное существо.

Образ современного человека все больше идентифицируется с образом «человека перехода», покинувшего «берег» прежней культуры и ещё не открывшего новый цивилизационный предел своего будущего «пристанища». Это человек-челенджер (принимающий современные вызовы), человек-чойсер (существо выбирающее), человек-сетевик, человек-понтифик («наводящий мосты»), человек-навигатор и т.п. Ученые констатируют, что мир и человек находится в «культурной паузе» (С.А. Смирнов и др.). Выход из нее связывается с необходимостью новой духовной реформации, новой попытки исторического единения мира на основе воссоздания нравственно-гуманистического облика человека и социума в современной эпохе перехода.

Именно в этом ключе рассматривается сегодня прогрессивная роль образования и высшей школы, в которых видится, прежде всего, спасительная миссия (И.М. Ильинский и др.). Однако, являясь элементом противоречивого социального континуума современности, высшая школа также испытывает сегодня глубокий кризис.

В нашей стране этот кризис обусловлен процессом разгосударствления системы высшего образования на фоне социального расслоения и нестабильности. В числе ведущих факторов, пошатнувших формирующе-универсальную конструкцию высшей школы как национального института, выделяются её стремительная коммерциализация, регионализация, конфессионализация и пр. Кризис высшего образования связан также с тем, что оно стало всё более массовым и узкоспециальным. Отмечается некоторая упрощенность и меньшая трудозатратность подготовки в высшей школе. Все более узкая специализация привела к тому, что в обществе резко сократилась доля людей, имеющих целостное мировоззрение, размышляющих об общих смыслах бытия. Во всем мире сегодня высшая школа теряет свою прежнюю формирующую роль, ищет новые измерения своей идентичности в реалиях современного мира. В нашей стране надежды общества связываются с университизацией высшего образования, с развитием интегративных социокультурных функций университетов. Однако реально проводимая реформа продолжает линию освобождения государства от образования, а образования от ценностей. Реформирование сводится к отказу от отечественных уникальных традиций и «перекачке» в отечественный ВУЗ неких стандартов, не прошедших культурно- национальную фильтрации. Замысел реформы подчинен исключительно целям финансовой поддержки отдельных университетов и подготовки потенциально конкурентоспособного специалиста, что дает основание говорить о «реформе без платформы», без внятной национальной идеи и соци-

ального заказа. Даже само масштабное определение «реформа», несущее в постсоветской России устойчивую негативную смысловую нагрузку, заменяется на более скромное «модернизация». Вместе с тем, в дискуссии партии парламентского большинства цель образования была определена, как подготовка национально ориентированной элиты.

В целом, кризис высшей школы во многом обусловлен общим кризисом современной культуры, который проистекает из унификации и сегментации (фрагментации) личности, из дерегулирования и приватизации процесса ее формирования, из отрицания авторитетов, полифонии провозглашаемых ценностей и связанной с этим фрагментации жизни, характеризующей наш мир. Образование, превращенное в сферу услуг, уже не призвано развивать, а может лишь удовлетворять. Таким образом, реальное образование сегодня отдано на откуп стихийно действующих, не в должной мере регулируемых обществом сил и процессов.

ВУЗы сегодня всё больше выступают в новой и непривычной для себя роли временного пристанища, местом возрастного дозревания для молодых людей, невостребованных в полной мере культурой и обществом, превращаясь, таким образом, в «отстойники социализации» (И.В. Бестужев-Лада и др.).

Снижение влияния высшей школы связывается учеными также и с произошедшим в XX- XXI веках падением престижа науки в обществе.

В целом, кризис образования выражается в том, что в современном мире человеческое в человеке исчезает, а, точнее говоря, не становится. Человек становится человеком в процессе сложного, целостного образовательного процесса. Однако современная культура не даёт необходимого знания о том, кто именно должен быть образован в процессе образования, кем именно должен становиться человек в процессе образования. Философия и теория образования сталкиваются с незнакомой и бросающей им вызов задачей анализа такого процесса формирования личности, который изначально не ориентируется на заранее определенную цель и представляется моделированием без четкого видения модели.

Реальный выход из кризиса возможен в обращении высшей школы в образовательном процессе к самой личности человека и в смещении акцентов в философии образования и частных дидактиках на осознание необходимости интенции «научиться жить с неопределенностью». И здесь большим подспорьем может стать сама неоднородность внутренней конструкции ВУЗов (и особенно университетов), их многоликость, непохожесть. В мире, где никто не может предвидеть, какие специальные знания могут понадобиться завтра, наличие многих разнообразных путей получения высшего образования и различных его вариантов является необходимым и достаточным условием, позволяющим высшей школе подняться до ответа на вызовы современности.

Система образования нуждается сегодня в принципиально новом самоопределении, способном вернуть ей статус одного из приоритетных социальных институтов. Для сферы образования судьбоносной выступает не столько проблема выдвижения и «внедрения» новых идеологем, сколько проблема изменения человеческого существования. И в этом ключе среди приоритетов развития

высшего образования выделяются фундаментализация и гуманизация его содержания и технологий.

Перспективы развития высшей школы открываются посредством диверсификации структуры образовательных программ, дающих возможность каждому построить ту образовательную траекторию, которая наиболее полно соответствует его образовательным и профессиональным способностям.

Сегодня реально защищенным в социальном отношении может быть лишь широко образованный человек, способный гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности. Поэтому становится ясно, что нет двух одинаковых образований, как нет двух одинаковых личностей, ибо каждая личность – уникальна.

Историко-культурный анализ генезиса высшего образования позволил определить те социокультурные и ценностные параметры, которые обеспечили обществу создание жизнеспособной конструкции высшей школы, в разной степени адекватной государственно-общественным запросам времени (от ее преобразов - до наших дней). В этом движении четко прослеживается определенная закономерность – высшая школа возникает и развивается как воплощение идеи персонализации в культурно-цивилизационном процессе.

Идея персонализации выступает и как социокультурная закономерность становления теории и практики высшего образования, о чем свидетельствует история развития высшей школы как в нашей стране, так и за рубежом.

Уже с времен Сократа, Платона и Аристотеля становится очевидным, что основным руслом процесса образования и воспитания выступает некий «персонализированный канал» отношений «учитель – ученик» в различных социально-исторических и этнокультурных модальностях.

Идея персонализации находит отражение в становлении ведущих инновационных образовательных систем, поскольку прогрессивная педагогическая мысль во все времена стремилась к тому, чтобы человек в этих системах стал той основой, вокруг которой выстраивается весь педагогический процесс.

Движение к персонализации образовательного процесса как необратимого направления эволюции высшей школы наиболее характерно и типично для становления классических европейских университетов.

С самого начала своего появления университеты утверждались как некие автономные сообщества, в которых основной способ обучения и академического общения осуществлялся на уровне индивидуального контакта преподавателя и студента, «из уст в уста», на уровне контакта сознаний, личностей, мировоззрений и жизненного опыта. При этом важную роль в формировании истинных знаний играл диалог, академические дискуссии, диспуты.

До создания университетов в Европе уже существовала античная либеральная образовательная традиция, в которой и была выдвинута идея о том, что любое образование априори включает глубокую, цельную и личную связь между учителем и учеником. Древние, показав пример персонализации образования, оставили необходимый «цивилизационный багаж», как основу для развития высшей школы: во-первых, в виде человека, картины мира, космологии,

общества граждан; во-вторых, в виде основ научных и профессиональных знаний; в-третьих, в виде основ либеральных традиций образования.

Рождению европейского университета в Средние века способствовал укрепляющийся свободный ремесленный дух итальянских городов. Возродившись и сохранив культуру урбанизма и наследие либерального образования, Италия стала той благодатной почвой, на которой, в соединении с предпринимательским духом средневековой жизни, сумело «вырасти» столь уникальное явление, как университет (С. Костюкевич). И на этом этапе становление адекватного общественным запросам образования обусловлено блоком трех факторов: во-первых, здесь возникает культурный импульс за счёт довольно органичного и неконфликтного утверждения христианской модели мира и человека; во-вторых, в Италии сохраняется как наследие античности богатый культурный слой, оживленный развитием ремесел и торговли в городах; в-третьих, в этих городах утверждается либерально-демократическая атмосфера.

Университеты с самого начала выступают не только как центры образования. В европейской истории они были всегда доменами культуры, и их автономия была условием возникновения в них различных вариантов будущей цивилизации. Кроме того, сам университет возникает как цивилизационный проект персонализации опыта культуры в образовательной сфере. Именно в этом облике университеты Европы имели свойство проходить сквозь время, неся в себе неистребимые формирующие культуру компоненты.

Новый импульс развитию идеи персонализации образования придаёт философская мысль Возрождения, выдвинувшая гуманистическую концепцию образования, включающую философию гуманизма как основу духовного, общественного, физического развития личности.

В Новое время происходит окончательное утверждение в университетском образовании трёх основных атрибутов – свободы управления, свободы преподавания и свободы обучения, и именно эти условия составляют с тех пор основу понимания автономии учёной корпорации. Реформа В. фон Гумбольдта полностью освобождает университеты от церковного влияния, превращая их в центры подлинно светской науки и образования. Университет рассматривается как средоточие науки, которая, в свою очередь, постоянно обновляется за счет исследовательской работы. Образование через науку, а также единство исследовательской деятельности и обучения – это идеи, ставшие определяющими в облике университета. При этом в образовательной традиции Запада действует принцип не только институционального, но и личного единства обучения и исследовательской работы. Преподаватель ВУЗа должен быть одновременно исследователем и наоборот, исследователь – преподавателем. В итоге в подавляющем большинстве стран Запада университеты при поддержке крупных корпораций и сегодня являются основной базой развития фундаментальной и прикладной науки, которая таким образом оказывается «встроенной» в систему образования. Особо примечательно, что в студенческом сообществе классического университета доминирует принцип персонализации научной школы, при которой главное не «где учился», а «у кого учился».



Персоналогическая направленность вузовского образования заметно усиливается в начале XIX в., когда возникает новая философская концепция образования, делающая акцент на становлении самосознания личности, на самоформировании личности в актах самопознания культуры. Этот подход, развитый в немецкой классической философии (Гегель, Гердер, Гумбольдт), привел к гуманитаризации образования и к утверждению права личности на образование: личность, понятая как самосознание, формирует себя как субъект культуры. Эта концепция образования, противостоявшая просветительской концепции, послужила основой для поиска новых форм образования, ряда педагогических реформ, ориентировавшихся на культурно-гуманитарные идеалы. Таким образом, в Европе формируются различные модели университетов. Так, в Германии утверждается естественнонаучная модель подготовки, Южно-Европейские (французские) университеты тяготеют к профессиональной модели подготовки, в английских университетах превалирует воспитание джентльменов, поскольку они в большей степени унаследовали традиции либерального образования, формируется также и модель католического университета.

Развитие европейской высшей школы демонстрирует четкую и устойчивую приверженность идеи персонализации образования, рост которой способствует подъему университетов, что в свою очередь обуславливается совместным действием трех макрокультурных факторов «Большой тройки» – продуцированием прогрессивных идей в обществе, наличием культурного слоя и наук, а также социальных, гражданских свобод и университетской автономии.

В XX в. происходит бурный рост антропоцентристских направлений в философии, психологии, педагогике, прочно вводящих категорию личности в систему научно-гуманитарного знания и образования в качестве ведущего понятия и ценности. Идея персонализации вузовского обучения становится определяющим вектором построения высшей школы.

Развитие отечественной высшей школы отличается асинхронностью по отношению к европейскому процессу. Если в Европе университетский процесс был инициирован и стимулирован общественно-демократическим подъемом в связи с развитием торгово-ремесленных городов (движением «снизу»), то в России университеты создавались самим государством, движущимся в сторону усиления абсолютизма и централизации власти (т.е. «сверху»). В Европе идея персонализации образования выступала изначальным вектором становления высшей светской школы. Для отечественного высшего образования эта идея актуализировалась по мере развития самой высшей школы как закономерная необходимость утверждения самого духа и смысла высшего образования, пробирая себе дорогу под прессом авторитаризма и консерватизма.

Анализ исторического опыта позволил выявить в ряду ведущих макроцивилизационных условий обеспечения персонализации образовательного процесса в высшей школе три определяющих фактора:

- во-первых, наличие культурного импульса в лице общественно осознанной (национальной) идеи-конструкции общества и человека;
- во-вторых, наличие культурного слоя, полагающего развитие наук, искусств, технологий, профессий, традиции социально-гуманитарной мысли и т.д.;

- в-третьих, наличие широкого спектра свобод как возможностей реализации конструктивных идей, саморазвития и самореализации, развертывания творческого опыта.

Содержательно и терминологически эти три «направления роста» высшей школы составили основу разработанной в исследовании концепции «Большой тройки». Такое определение дано в силу большой культурной емкости и смысловой нагрузки выделенных факторов. Кратко факторы можно обозначить как узловые социокультурные феномены – идея, наука, свобода. Представленная конструкция трех макрофакторов выступает как исходная социокультурная матрица динамичного развития высшей школы (см. рис.1).



**Рис.1.** «Большая тройка» персонализации образовательного процесса в высшей школе

Данные макрофакторы как самостоятельные существуют весьма условно, поскольку всегда взаимосвязаны и не действуют изолированно друг от друга. Для развития образовательного процесса и всей сферы высшего образования принципиальное значение имеет совместный и сбалансированный рост всех трех факторов. Нарушение синхронности и баланса в их действии может приводить к асимметричному сдвигам социокультурной матрицы развития высшего образования, вызывая стагнации, упадок, разрушение или перенапряжение в функционировании высшей школы.

Так, обращение к генезису отечественной высшей школы позволило выявить дисбаланс в соотношении трех макрокультурных факторов (идеи, науки и свободы). Если первые два фактора проявлялись на российской почве доста-

точно отчетливо (Россия, как правило, не испытывала дефицита ни в плодотворных идеях, ни в отношении научно- культурного потенциала), то третий фактор (свобода) на протяжении всей российской истории оставался явно недостаточным для полноценной реализации и плодотворных социальных идей и проектов, и научного потенциала.

Специфика развития отечественной высшей школы заключается в её экзогенном, внешнем, правительственном происхождении, создававшем противоречие между целями и ценностями государства как организатора, с одной стороны, и возникавшей самостоятельной аксиологией высшей школы, с другой (В.А. Князев). Централизованное авторитарное управление вело к изоляции высшей школы от социокультурных потребностей, лишало ее адекватного научного самоуправления и общественного контроля. Так, в период контрреформ, Министерство просвещения внедряло ретроградную модель подготовки, искусственно тормозило научно-педагогическую деятельность преподавателей.

Монопольное господство государства детерминировало дискретный, внутренне противоречивый характер развития высшего образования, отличавшегося как этапами стагнации, кризисов и спадов, так и этапами динамического развития на протяжении второй половины XVIII - начала XX вв.

Регулярные преобразования системы высшей школы убедительно продемонстрировали неспособность кардинально реформировать систему бюрократическими методами.

Вместе с тем, в конце XIX в. в России общественно-педагогическое движение стремится преобразовать систему высшей школы: создаются теоретические концепции, разрабатываются планы и проекты переустройства высшего образования. Передовая психолого-педагогическая мысль отличалась гуманистической аксиологией и народностью. Она находит свое воплощение в теории К.Д. Ушинского о всестороннем познании личности учащегося, представляющая концепцию антропологического типа высшего образования. Эта концепция благодаря усилиям Н.И. Пирогова, П.Ф. Каптерева, В.М. Бехтерева, П.Ф. Лесгафта, К.Н. Вентцеля, А.П. Нечаева и др. вылилась в организацию антропоцентрического и гуманистического, адекватного потребностям общества и личности, высшее неправительственное образование в лице уникального для России проекта – Вольной высшей школы. Преодоление отчуждения личности от образования и науки, отказ от формализма и начетничества становится важнейшей задачей неправительственной высшей школы, которая строилась на принципах научности, доступности, всеословности, гуманизма и свободы выбора в преподавании и обучении.

В российском образовании введение в практику высшей школы идеи персонализации связано с концепцией автономного университета, приверженцем которой выступал выдающийся ученый-педагог Н.И. Пирогов, отстаивавший принцип свободы преподавания и учения. Именно с развитием негосударственного высшего образования в России начинается свой реальный отсчёт теории и практика персонализации высшей школы.

Организация учебного процесса, реализовавшего личностно-центрированный подход к обучению, была характерна для Психоневрологического ин-

ститут им. В.М. Бехтерева. После двухгодичной учебы на пропедевтическом факультете, студенты выбирали специализацию в области медицины, криминалистики, психологии, педагогики и дефектологии. Психоневрологический институт одним из первых в истории высшей школы воплощал концепцию интеграции науки, гармонического сочетания естественнонаучного и гуманитарного знания, единства образования и практической деятельности, осуществлял разработки антропологического цикла гуманитарных, естественных и медицинских наук. Многочисленный научно-преподавательский коллектив института стремился к всестороннему исследованию человека.

В начале XX в. формируется концепция эгалитарного образования в лице деятельности Московского городского народного университета им. А.Л. Шаянского. Широкая доступность без различия пола, национальности и вероисповедания основанная на принципе свободы выбора в образовании, стали определяющими для деятельности этого университета. Избежав традиционного учебного планирования, вольная высшая школа реализовала эффективную организацию учебного процесса: отказавшись от мнимого энциклопедизма, содержание образования стало максимально идентичным сущности научного исследования. Вольное высшее образование оказывало влияние на слушателей истинным авторитетом без всякого принуждения, добиваясь большей эффективности и результативности обучения, чем проникнутая формализмом правительственная высшая школа. Предметная система – новая организация обучения, создала концепцию антропоцентрического университета, где личность студента и преподавателя были поставлены во главу учебного процесса.

В целом, на рубеже XIX-XX в. в российской высшей школе развернулась «борьба за индивидуальность», за всестороннее свободное развитие личности. При этом функционирование высшей школы складывается в рамках двух моделей организации учебного процесса – курсовой и предметной систем: первая адекватна авторитарной, вторая – автономной высшей школе.

Вместо бюрократической и формальной ориентации на диплом и стремления готовить чиновников, автономная высшая школа, созданная в начале XX века, была обращена к потребностям личности свободного интеллигента-профессионала, к формированию ее творческой самостоятельности. Предметная система была ориентирована на сильного студента в такой же мере, как и на талантливого преподавателя

Саморазвитие личности студента и преподавателя становится целью образования в исторический период смены парадигм, от сословной школы к все-сословной, к созданию высшего образования в соответствии с запросами развивающегося социума. Изменение целей привело к изменению содержания образования: отказ от многодисциплинарности позволил самим студентам самостоятельно определять свою специализацию, устанавливать сроки обучения.

Учебные заведения нового типа отличались наиболее полной персонализацией в организации учебного процесса, принципами свободы преподавания и обучения на всех этапах обучения. Новая концепция изменяла устройству университета: выбор факультета студентом производился не при поступлении, а после обучения на обязательном пропедевтическом, общеобразовательном фа-

культете, что давало возможность мотивированного выбора специализации. Все предлагаемые учебные дисциплины для студентов второго и третьего курса имели элективный характер. Студенты получали реальную возможность воплотить принцип свободы и самостоятельности в учебном планировании своей деятельности, что не сводилось к одному праву выбирать дисциплины для изучения, но и позволяло разрабатывать свой персональный учебный план.

Предметная система, реализованная в неправительственной высшей школе, значительно сокращала номенклатуру обязательных дисциплин, т.к. профессиональное становление личности рассматривалось не как результат освоения всех дисциплин учебного плана, а как итог постижения существа – методологии науки. В неправительственном ВУЗе была создана особая атмосфера научного поиска, когда студентам предлагалось самостоятельно добывать знания, а не получать их готовыми в адаптированных учебных предметах. В целом, опыт вольных высших школ в России стал основой персонализации образовательного процесса через реализацию следующих идей и принципов: самоуправление профессорско-преподавательского состава; открытость и гласность в самоуправлении; принцип «разделения властей» в высшей школе; демократизм академического устройства; гармоническое сочетание научной, образовательной, просветительской и практической деятельности; коллегиальный стиль научно-педагогического руководства; доступность обучения; активное участие студентов в Совете и других органах самоуправления; свобода преподавания и обучения; самостоятельная разработка студентами персональных учебных планов.

Даже в советский период жесткого администрирования и почти тотального огосударствления сохранились некоторые академические свободы, а высшая школа развивалась не только как государственная, так как работали учебные заведения профсоюзов, комсомола, кооперативного движения. Именно в вузах, где хранили традиции, а в поисках истины во многом сомневались, пробивались ростки свободомыслия. Этим во многом объясняется период расцвета высшей школы в СССР в 50 – 60-е годы XX столетия, который был вызван «хрущевской оттепелью», когда после развенчания сталинизма была отчасти реанимирована социалистическая идея (активизировался первый макрофактор «идея»). А главное, это был период относительной свободы и идеологического раскрепощения (третий макрофактор), что в купе с ростом научного потенциала, стимулируемым ядерной и космической гонкой (второй макрофактор), и вызвало в итоге подъём высшей школы.

В постсоветский период наряду с либерализацией в государственном секторе высшего образования, на законодательном уровне было восстановлено право на создание негосударственных вузов. Для них многие правительственные и ведомственные документы являются примерными, а не обязательными. В результате число вузов в России в 2006 году достигло 1400 (в СССР в 1990 году их было 895), почти половина российских вузов – негосударственные. Создание эндаумент-фондов гарантирует в перспективе большую свободу и государственным вузам. Изменение социально-стратовой структуры населения, использование иных технологий работы потребовали совершенствования технологий

обучения, в научный поиск включились и корпоративные университеты. В условиях многополярного мира актуализировались поиски ответов на глобальные вопросы (о национальной идее, месте России в современном мире, путях преодоления технологического отставания от передовых стран, межконфессиональной и межнациональной толерантности). В сочетании с возвращением к открытости нашего общества сбалансированность макрофакторов при определенных условиях может обеспечить максимальную за весь период становления высшей школы персонализацию образовательного процесса.

В целом, историческая и социокультурная реконструкция генезиса и становления высшей школы позволяет констатировать, что её поступательное развитие связано с воплощением идеи персонализации образовательного процесса (программы, содержания, методики, форм обучения) посредством демократизации, либерализации обучения, повышением его личностной составляющей, культивирования атмосферы исследовательского творчества, научного поиска, на основе университетской автономии в лице трех свобод – свободы управления, преподавания и обучения.

Среди методологических подходов обеспечения персонализации системы высшего образования особо выделяются личностный подход, а также культурологический, аксиологический, синергетический и герменевтический подходы.

Личностный подход выступает этической основой персонализации образовательного процесса в высшей школе. Он исходит из положения о том, что генезис и развитие образовательных систем складывается на личностном уровне и в процессе взаимных деятельностей личностей педагога и ученика, стоящих на отношениях доверия, взаимоуважения, принятия, сотрудничества.

Культурологический подход обеспечивает пространственно-средовой план персонализации образовательного процесса в высшей школе, рассматривая образование в качестве культурогенного процесса, т.е. с точки зрения социокультурного развития и становления личности. Данный подход исходит из фундаментального положения о том, что персоногенез складывается на фоне социо- и культурогенеза, и представляет культуру как особое пространство персонализации образовательного процесса.

Аксиологический подход представляет ценностный вектор персонализации образовательного процесса. В рамках данного подхода процесс персонализации образования представляется как ценностно-смысловое продвижение личности, возникающее на основе внутренних интенций и устремлений обучающегося, состоящих в постижении и последующей трансляции социокультурных образцов самоопределения. Суть персонализации образовательного процесса в рамках этого подхода заключается в том, что любое знание (информация), «падающее» посредством обучения в «поле» действия потребностей и жизненных устремлений личности, представляет собой определенного уровня ценность для самого обучаемого, его становления и развития как личности.

Синергетический подход открывает организационный механизм обеспечения персонализации образовательного процесса, подчеркивая его стохастический (вероятностный) характер. Данный подход даёт возможность расширенно-го целостного понимания персонализации, как самоорганизующегося процесса,

как нелокализованной внутрииндивидуально, открытой системы, органично связанной со сценариями развертывания событий в реальности на микро- макро- и мегауровнях существования личности.

Герменевтический поход раскрывает содержательную сторону персонализации образовательного процесса в высшей школе. Он позволяет рассматривать содержание образования с точки зрения расширения сфер понимания обучающегося. Данный подход центрируется на необходимости личностного объяснения, толкования, интерпретации, обнаруживающихся в любом факте человеческого обращения к знанию и последующих действиях по его субъективной переработке. В логике данного подхода персонализация предстаёт как потребность, стремление развивающейся личности к выработке своего собственного языка как «стихии передавания», к пониманию культуры и своего «Я» в ней посредством овладения символическо-знаковыми моделями объяснения действительности и достижения основ миропонимания.

Проблема персонализации образовательного процесса в высшей школе требует своего адекватного психолого-педагогического разрешения. В качестве ведущей задачи выступает, в этой связи, необходимость переосмысления целей высшего образования на основе понимания феноменологии становления личности в образовательном процессе.

Прежде всего, в качестве цели и высшей ценности образовательного процесса выступает сама личность обучаемого в динамике её развития. Личностное измерение, таким образом, выступает сущностью построения образовательного процесса, его теоретических основ и практики. Утверждение общечеловеческого компонента в образовательных целях требует иного подхода к изучению человека как исходной для педагогики категории. Игнорирование этого компонента проявляется в формулировке образовательной цели в безличных, несущественных терминах («подготовка», «готовность», «обученность», «воспитанность» и т.п.).

Вместо функционального изучения и подготовки человека (в функции студента, конкурентного специалиста, ученого и т.п.) необходимо изучение его самого, без заранее установленных границ и мерок. Представление цели образования в качестве «модели личности» также непродуктивно, поскольку это неизбежно ведет к «подгонке» под эту модель реальных личностей.

Известно, что природа личности ограничивает возможность влияния на нее извне. Без согласия личности нельзя определять, какой ей быть. Этим объясняется необходимость гуманитарной методологии педагогики, в которой утверждаются и реализуются категории авторства, уникальности, субъектности участников учебного процесса, диалога культур, эстетической целостности мироздания, реализации творческих сил познающего и преобразующего мир человека.

Многогранность категории личности убедительно показана в гуманитарной науке. Примером тому может служить ценнейший опыт познания личности, её феноменологии, накопленный в рамках психологии. Он в частности указывает на несводимость и невыводимость базовых личностных свойств из сферы действия только внутренних или только внешних детерминант. Личность – это образование, возникающее в единстве встречного движения социума и индивида, в

экзистенциальной интеграции Культуры и Человека. Образно говоря, личность – это продолженность человека в культуре, равно как и представленность культуры в человеке. Очевидно, что личность следует рассматривать не как систему, организованную из элементарных составляющих, а как единое целое, как универсум, никоим образом не разлагающийся на простые частицы.

Персонализация образовательного процесса полагает рассматривать механизмы и функции личностного существования человека как самоцель образования, достижению которой подчинены его содержательные и процессуальные компоненты. Речь идёт о таких проявлениях как: рефлексия, смыслотворчество, избирательность, ответственность, автономность, критичность, коллизийность, мотивирование, опосредствование, ориентирование, самоактуализация, самореализация, обеспечение уровня духовности жизнедеятельности.

Другими словами, в структуре образовательного процесса есть некое требование или цель, заданная извне; которая, опосредуясь прошлым опытом, достраивается, обогащается для каждого конкретного студента. Только в этом случае она становится именно целью или идеальным ориентиром.

В целом, в контексте персонализации образования, личность – это человек (студент), имеющий свою жизненную историю, интегрированный в определенную культурную среду, обладающий (уже обладающий) свойствами субъектности и индивидуальной самобытности, самореализующийся в свободно избираемых видах жизнедеятельности, находящийся в процессе саморазвития, поиска смыслов и собственной индивидуальности. Для построения образовательной практики в русле персонализации необходимо четко понимать тот факт, что человек сам сотворяет в себе личность, востребуя то личностное, что свойственно только ему в культуре.

Указанные выше положения стали исходными при разработке целевой конструкции персонализации образовательного процесса в высшей школе (см. рис 2.).

Данная конструкция складывается из трех взаимосвязанных компонентов.

Первый компонент – развитие ценностно-смысловой устремленности личности на достижение субъективно-значимого и отвечающего культуре (профессии, социуму) образа «Я». Высшая школа должна способствовать актуализации и выстраиванию обучаемым некой идеи собственного развития и самостроительства (мечты), достаточно высокой, трудной и притягательной для приложения усилий обучающегося. Это процесс формулирования личностных целей, стандартов, ожиданий и убеждений относительно своего «Я» и своих возможностей отвечать требованиям социума, культурным (профессиональным) нормам.

Второй компонент – развитие и расширение сферы «Я – компетентностей» личности. Данный компонент выступает стержневым с точки зрения самореализации личности обучающегося как субъекта с уже имеющимися и расширяющимися силами и возможностями. Развитие личности представляется как развитие Я- компетентностей, т.е. возможностей познать мир и свое «Я» в нём, выстроить свою систему отношений с миром и внести свой личностный вклад в социум, культуру в целом. Понятие «Я - компетентность» выступает



как личностное образование, интегрирующее знание, умение, понимание и способность к творчеству в какой-либо области человеческого опыта.

Третий компонент – развитие внутренней ответственности. Данный компонент полагает развитие чувства внутренней сопричастности личности не только к своему делу, учебе, работе, профессии, своему «Я», но и к другим людям, социуму, к миру в целом. Речь идёт о развитии нравственного начала и внутренней подотчетности обучаемого перед самим собой за все, что он делает, совершает или что происходит с ним в его жизни.



**Рис. 2.** Целевая конструкция персонализации образовательного процесса в высшей школе

Для системы высшего образования, выстраивающегося в русле персонализации, представленные компоненты выступают в качестве исходных задач организации обучения и процесса профессиональной подготовки.

Проведенное в работе экспериментальное исследование подтвердило необходимость персонализации образования как исходной интенции построения процесса обучения в высшей школе. В ходе исследования было показано, что процесс персонализации обучения в вузе на личностном уровне связан с процессом самореализации студентов и отражается в особенностях их «Я - концепции». Эти особенности репрезентируются в различных сферах представления себя и самопереживаниях студентов (потребностно-мотивационной, когнитивной, эмоциональной, смысловой).

В проведенном исследовании мы рассматривали понятие «Я - концепции» как складывающуюся в процессе социализации систему «Я - образов», в которых результируются субъективно значимые аспекты опыта самопознания и самопереживания личности. Эта система служит для личности внутренней опорой по-

строения основных отношений с миром и окружающими, а также выработки стратегии поведения в жизни.

Позитивная, целостная, разнообразная и согласованная «Я - концепция» отличает личностей с высоким уровнем развития, способных успешно разрешать внутренние и внешние проблемы, творчески мыслить и действовать.

Негативная, бедная, рассогласованная и противоречивая «Я - концепция» во многом становится внутренним препятствием для полноценного и гармоничного развития личности.

Экспериментальная работа проводилась в два этапа.

На первом этапе выявлялись особенности самореализации студентов.

На втором этапе анализировались особенности «Я- концепции» студентов.

В ходе первого этапа по результатам факторного анализа были выявлены два фактора детерминирующие самореализацию студентов.

Первый фактор мы интерпретировали как фактор субъективной значимости обучения. В нём отразились субъективные устремления и убеждения студентов в отношении общей ценности обучения в вузе. Как показал анализ, ведущей линией здесь выступает желание студентов наделять неким смысловым значением актуальную жизненную ситуацию, которая складывается в условиях вузовской подготовки – реализовать свой потенциал; приблизиться мечту, извлечь пользу, иметь источник вдохновения и т.п.

Второй фактор был интерпретирован как фактор социальной интеграции в обучении. В нем нашел отражение план социальных условий, способствующих более успешной самореализации в обучении. Результаты свидетельствуют, что здесь ведущую роль играет наличие социальной поддержки и помощи, внимания к личности, возможность участия в различных мероприятиях в жизни вуза.

Данные проведённого факторного анализа графически отражены на рисунке 3.

Полученные в ходе второго этапа эксперимента результаты указали на наличие взаимосвязи успешности самореализации в обучении с позитивной «Я – концепцией» студентов, особенно в смысловом отношении, в осознании себя как сильной личности, способной принимать решения, нести ответственность, строить продуктивную и насыщенную жизнь, направленную на постижение мира и своего «Я» в нем.

Проведенный анализ позволил сделать вывод о том, что степень персонализации образовательного процесса находит своё прямое отражение в формировании позитивной и целостной «Я – концепции» студентов, и непосредственно в смысловой сфере – в обретении устойчивого, непротиворечивого и субъективно-значимого образа «Я» как ценностно-целевого вектора саморазвития.

Результаты исследования подтвердили необходимость персонализации образовательного процесса в вузе, подчиненного трём исходным установкам:

- во-первых, развитию ценностно-смысловой устремленности обучаемого;
- во-вторых, расширению сферы его «Я – компетентностей»;
- в-третьих, развитию внутренней ответственности.

## Диаграмма двухфакторного анализа условий самореализации студентов

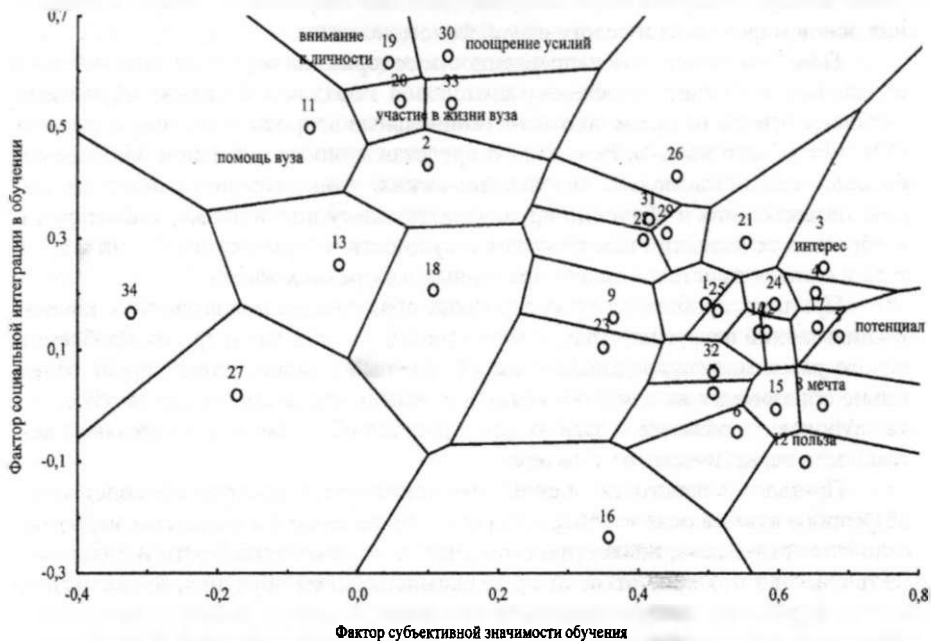


Рис. 3. Картина условий самореализации студентов в процессе обучения (по результатам факторного анализа)

Задача персонализации образовательного процесса в высшей школе требует соответствующих педагогических условий, главными из которых выступают следующие три: 1) перестройка содержания образования, 2) развитие образовательных коммуникаций и 3) персонализация профессиональной деятельности преподавателя высшей школы.

Рассматривая перестройку содержания образования в русле его персонализации, мы подразумеваем педагогический процесс в системе высшей школы, как усвоение личностью опыта культуры с четко определенной направленностью на расширение сферы «Я - компетентностей»; обретение смысловой основы профессионального саморазвития; а также внутренней ответственности и авторской позиции в ходе вузовской подготовки.

В этой связи, содержание образования должно оперировать артефактами общественного сознания – продуктами опыта человеческого мышления, ставшими достоянием цивилизации. Оно должно излагаться универсальным языком культуры, разворачивать структуру познания, представлять образцы и образы человеческого опыта, а также сами образы человека как личности.

В качестве основных принципов персонализации содержания образования выделяются следующие.

Принцип обобщенности и фундаментальности знаний заключается в приоритете глубоких теоретических и фундаментальных знаний над прикладными,

эмпирическими. Данный принцип направлен на формирование целостного системного мировоззрения обучающихся, развитие широкой эрудиции и понимания основ мироздания и человеческой феноменологии.

Принцип смысловой направленности содержания обучения заключается в обращении к знанию, вносящему смысловой порядок в сознание обучаемых, дающему ответы на предельно экзистенциальные вопросы – «К чему стремиться?», «Ради чего жить?». Речь идёт о представленности в высшем образовании онтологическо-смысловых, человековедческих, универсально-ценностных знаний, позволяющих в обучении преодолевать завесу прагматизма, утилитаризма и обращаться к подлинным смыслам и сущности человеческого бытия в культуре в единых пространственно-временных измерениях жизни.

Принцип проблемности содержания образования подразумевает концентрацию знаний вокруг научных, гуманитарных, социальных и других проблем на основе развития межпредметных связей. Данный принцип ориентирует содержание образования на единство языка и дидактического пространства обучения, на глубокое сопряжение и взаимосвязь процесса обучения и мыслительной деятельности эвристического характера.

Принцип открытости знаний предусматривает построение содержания обучения в вузе на основе отбора и предъявления знаний в открытом, вероятностно-стохастическом, диалектическом виде, в их незавершенности и движении. Этот принцип полагает отказ от ортодоксальных схем обучения, от догматического, формально-механистического обучения в пользу живого, творческого обращения к опыту культуры в обучении для решения насущных задач существования человека в современном мире, развития науки, технологии и профессионального становления личности.

Принцип конструктивности знаний полагает формирование содержания обучения за счёт знаний, открывающих реальные выходы и способы решения актуальных проблем человека в современном мире, проблем научного характера и профессиональной деятельности. Данный принцип требует, чтобы знания были направлены не на расширение энтропии и тиражирование неопределённости, а на повышение ясности в миропонимании и самосознании обучаемого. Современное обучение испытывает дефицит таких знаний, которые предлагают, отвечают, показывают перспективы, которые структурируют и ведут мысль к разрешению существующих противоречий природного, социального, гуманитарного характера.

Принцип гуманизации содержания образования полагает необходимость очеловечивания содержания обучения за счёт включения знаний, в центре которых находится человек в его взаимодействии с природным и рукотворным миром, человек в культуре, социуме, во вселенной. Гуманизация обучения требует также знаний, открывающих способы самовыражения человеком его целостной сущности, его самоосуществления в пространстве и времени, обеспечивающих целостное развитие студентов и ориентировку в мире с позиций актуальных задач развития и выживания человека в современном мире.

Принцип альтернативности знаний в содержании образования требует объединять и предлагать обучаемым в равных долях различные подходы, кон-

цепции, научные модели и объяснительные построения в понимании ведущих проблем познания мира, решения научных, социокультурных, профессиональных задач. Обучение должно оперировать знаниями, по-разному отвечающими на одни и те же вопросы, выстраивающих альтернативные модели объяснения сущности явлений и процессов. Такое построение знаний неизбежно прививает культуру выбора и принятия осознанной позиции, учит уважать и учитывать другую точку зрения, формирует широту взглядов и толерантное мировоззрение.

Принцип гибкости и вариативности организации содержания образования полагает формирование избыточного и разнообразного состава дисциплин и курсов для обеспечения элективности обучения. При этом студент должен иметь право и реальную возможность конструировать не только пространство обучения, но и время, хронологию своего продвижения в профессиональной подготовке, самостоятельно планируя и задавая режим интенсивности обучения, ритм своей образовательной нагрузки, темпы и сроки освоения дисциплин и курсов.

Принцип научно-исследовательской ориентации содержания образования полагает высокую степень приобщения студентов к знаниям, вводящих их в круг актуальных и передовых научных исследований, как фундаментально-методологического характера, так и прикладного, конструктивно-технологического порядка. Данный принцип требует большего включения знаний, составляющих основы организации наук и их исследовательско-эвристичного потенциала. Речь идёт, прежде всего, о знании методологии науки, о приобщении к основам деятельности с целью получения нового знания.

Трансформация целей и содержания образования в русле персонализации обучения в высшей школе требует адекватной перестройки образовательного пространства в контексте развития и расширения спектра образовательных коммуникаций.

Под образовательными коммуникациями мы понимаем связанную совокупность способов, каналов, приемов, режимов и форматов передачи необходимой учебной информации, относящейся непосредственно к содержанию обучения и подчиненной задачам профессиональной подготовки в вузе.

Реальная возможность их интенсификации и персонализации открывается посредством информатизации учебного процесса на базе внедрения современных информационно-коммуникационных технологий. Развитие образовательных коммуникаций должно способствовать делу информационной разгрузки, высвобождения педагогических ресурсов для налаживания реального педагогического общения и взаимодействия педагогов и студентов как субъектов образовательного процесса.

Применение информационных технологий значительно расширяет возможности предъявления учебной информации, позволяет усилить мотивацию учения, активно вовлекать, погружать студентов в учебный процесс, расширять наборы применяемых учебных задач, повысить самоконтроль учебной деятельности, формировать у студентов рефлексию своей деятельности и открывать новые возможности развития субъект - субъектного взаимодействия в образовательном процессе вуза. Универсальные возможности информационных тех-

нологий позволяют включать их в качестве средства обучения практически по всем предметам и курсам обучения.

Большие перспективы в этом направлении открывает доступ к интернет-ресурсам, организация образовательных порталов, направленных на приближение информации к личности обучаемого, создающих условия для становления подлинно открытого образования в вузе, значительно расширяющего возможности для разносторонней персонализации обучения студентов.

При этом информатизация образования неизбежно требует смены образовательных парадигм. Место прежней парадигмы однонаправленного субъект-объектного обучения должна занять новая парадигма открытого развивающего и развивающегося субъект- субъектного образования, в котором студент и преподаватель выступают как активные участники образовательного процесса. В организационно - логическом отношении в новой парадигме вся необходимая учебная информация представляется в открытом, развернутом виде и предоставляется обучаемым в начале освоения соответствующих дисциплин и курсов, а не в дозированно - пошаговых порциях по ходу обучения.

Развитие образовательных коммуникаций на базе информационных технологий обеспечивает выход образовательной системы высшей школы к проектированию и реализации индивидуальной траектории обучения.

Для успешного достижения этой задачи необходимо соблюдать требования следующих взаимосвязанных принципов персонализации образовательных коммуникаций

Принцип доступности образовательных коммуникаций требует включения каждого обучаемого в процесс свободного пользования всеми имеющимися у вуза информационно - образовательными возможностями и ресурсами.

Принцип интерактивности предусматривает возможность вести информационное обеспечение в режиме интерактивного диалога, обмена действиями и операциями.

Принцип сензитивности образовательных коммуникаций состоит в том, что они должны чётко реагировать на запросы и потребности обучаемых для внесения со стороны научно-педагогического коллектива вуза соответствующих изменений.

Принцип адресности образовательных коммуникаций полагает соответствие информационного обеспечения индивидуальным особенностям обучаемых, их возрастным познавательным возможностям, уровню подготовки, профессиональной специализации, научным интересам.

Принцип избыточности образовательных коммуникаций полагает возможность широкой ориентации и сбора обучаемым необходимых сведений, данных, справочных материалов и пр., позволяющих им самостоятельно определить совокупность условий для решения учебной задачи и реализации своего запроса.

Принцип разносторонности образовательных коммуникаций полагает использование различных информационно-коммуникативных обучающих технологий: электронных учебников и пособий, гипертекстовых блоков, электронных библиотек, справочников, энциклопедий, поисковых систем, образовательных веб-сайтов и порталов, электронных журналов, научно-исследовательских

изданий, интерактивного видео, мультимедийных обучающих систем, виртуальных тренажеров, форумов, конференций и т.д.

Принцип интегрированности образовательных коммуникаций предполагает их непосредственную встроенность в образовательную систему вуза, требует построения учебной информации на основе межпредметных связей в крупные проблемно-тематические циклы, объединяющие смежные курсы и дисциплины в единые образовательные сферы.

Принцип обновляемости образовательных коммуникаций требует своевременного пересмотра, коррекции, дополнения, обновления как самой учебной информации, так и способов её подачи обучаемым.

Сформулированные принципы позволяют приблизиться к построению информационно-образовательного пространства вуза как пространства профессионального и культурного самопроектирования и самостроительства личности.

Определяющим педагогическим условием персонализации образовательного процесса в высшей школе выступает персонализация деятельности преподавателя. Обеспечение данного условия связано с утверждением субъектно-феноменологической сущности преподавательского труда, осуществляемого в логике построения авторской педагогической системы. Эта система в свою очередь вырастает на основе развитого профессионального самосознания преподавателя и воплощается в практике профессионально-педагогического сотрудничества со студентами в образовательном процессе вуза.

Построение преподавателем авторской педагогической системы предполагает его субъектность и смыслотворчество в деятельности, что выражается в индивидуальном подходе к постановке целей, отборе содержания занятий, разработке средств создания ситуации развития личности; адаптированность методической системы к своим индивидуально-стилевым особенностям.

Развитие профессионального самосознания преподавателя заключается в осознании и переживании им субъективной значимости личностного роста студента как определяющего условия собственной самореализации в педагогической деятельности. Развитое самосознание преподавателя характеризуется тем, что его оценка себя как успешного педагога неизбежно сопряжена с образом студента как субъекта своей жизнедеятельности и стремление самому быть отраженным в качестве значимого субъекта его жизнедеятельности. Механизм развития профессионального самосознания педагога заключается в педагогическом эффекте проявления им личностных качеств в ситуации педагогического поступка, когда он видит результат влияния и отражения своей личности на развитие учеников.

Персонализация деятельности преподавателя возможна в условиях диалога, в режиме и процессе профессионально- педагогического сотрудничества. Иницируя процесс сотрудничества со студентами как равноправными партнерами, преподаватель может не только их эффективно обучать, но осуществить свой личностный вклад в их профессиональное становление. Основным объектом усилий преподавателя выступает уже не столько освоение учебного содержания, сколько развивающаяся учебно-профессиональная позиция студентов.

Задача персонализации образовательного процесса в высшей школе в практическом плане полагает внедрение соответствующих образовательных технологий.

В контексте персонализации высшей школы образовательные технологии представляют собой целостную совокупность методов, процедур, форм, методик и различных практик, направленных на развитие обучающегося в качестве субъекта учебной и ведущих сфер его жизнедеятельности (информационной, социальной, культурной и пр.). В своём исследовании мы основывались на том положении, что образовательная деятельность ВУЗа не должна ограничиваться только лишь рамками учебного процесса и сводится к технологиям обучения. Эффективный вуз неизбежно образует целостную среду, пространство становления студентов как личностей, выстраивает свою деятельность в определенной экологии жизненного и социокультурного самоопределения студентов в различных сферах. В этой связи, образовательные технологии должны по возможности разворачиваться в различных областях жизнедеятельности обучаемого и отвечать следующим требованиям-критериям.

Во-первых, соответствовать целям персонализации образовательного процесса в ВУЗе, т.е. способствовать ценностно-смысловой устремленности студентов, расширению сферы их «Я - компетентностей» и внутренней ответственности.

Во-вторых, они должны выступать проводником основных принципов персонализации содержания вузовского образования.

В-третьих, обеспечивать расширение образовательных коммуникаций в соответствие с принципами их персонализации.

В-четвертых, соответствовать трём ведущим практическим критериям своего построения: диалогичность, рефлексивность, сотрудничество.

В-пятых, они должны обеспечивать действие трёх макрофакторов персонализации высшей школы, т.е. служить воплощению образа-идеи специалиста, стимулировать культурно-научный потенциал и основные вузовские свободы (свободу обучения, преподавания и управления).

В исследовании были выделены две большие группы технологий – базовые и вспомогательные. Первую группу образуют технологии, которые выстраиваются непосредственно в учебном процессе ВУЗа: дидактические, организационно - методические и информационные. Вторая группа включает технологии научно- исследовательской работы, психологические, социальные и управленческие технологии. Обе группы структурируют целостную образовательную среду развития личности. Причём, если технологии первой группы выступают как базовые и образуют основу персонализации вузовского образования, то вторая группа – вспомогательные технологии персонализации, охватывающие ведущие сферы жизнедеятельности обучающихся.

Дидактические технологии направлены на развитие личности обучаемого как субъекта учебной деятельности. К ним относятся практики проблемного обучения, технологии активного обучения (игровые техники), задачно-эвристические технологии, технология знаково-контекстного обучения, развивающе-акмеологические технологии. В исследовании показаны возможности



модификации объяснительно- иллюстративной технологии в русле персонализации обучения посредством активизации авторской позиции обучаемого в режиме сотрудничества. В разработанном нами в этом ключе варианте объяснительно-рефлексивной технологии предметом рефлексивной педагогической деятельности выступает сам процесс обучения, отраженный глазами студентов с точки зрения становления их компетентности, а организация процесса обучения заключается в том, что студент ставит цели своего профессионального и личностного развития и определяет конкретные пути движения к ним. В работе экспериментальным путём показано как за счет использования приёма резюмирования студентами определенных этапов их обучения в сочетании с личностно ориентированными элементами обучения (педагогическая поддержка, опора на субъектный опыт студентов, создание профессионально направленной мотивации) можно существенно добиться повышения качества.

Организационно-методические технологии направлены на перевод студента в позицию субъекта формирования своего образовательного пространства и построения индивидуальной траектории профессиональной подготовки. Такие условия создаются за счёт применения технологии организации открытых систем обучения, технологии модульного обучения, технологии персонализации самостоятельной работы студентов, а также технологии индивидуального планирования и программирования обучения. Квинтэссенцией персонализации образовательного процесса в вузе выступает переход студента на индивидуальный план-программу подготовки.

Информационные технологии несут огромные возможности в развитии обучаемого как субъекта информационной деятельности и информационной культуры в целом. Такие возможности открываются посредством внедрения автоматизированных обучающих систем, электронных учебников, пособий и т.п., объединенных в рамках единых программно-методических комплексов, а также технологий дистанционного обучения. В работе представлен проект открытой адаптивной информационно-обучающей системы, объединяющей два типа современных технологий – адаптивную и интеллектуальную. Первая позволяет персонализировать процесс обучения на основе создания электронных курсов, учитывающих индивидуальные особенности обучаемых. Вторая включает в себя построение последовательности курса обучения, интеллектуальный анализ ответов обучаемых, их интерактивную поддержку.

Технологии научно-исследовательской деятельности студентов направлены на подготовку студентов как субъектов научно- поисковой, эвристической деятельности. При этом персонализация научной деятельности должна обеспечиваться следующими условиями: наличие в вузе развитой инновационно-научной и экспериментальной инфраструктуры, научных школ и направлений, выполнение всем преподавательским составом научно-исследовательской работы; как можно более раннее персональное закрепление студентов за преподавателем-ученым; формирование студенческих научных групп (лабораторий, кружков, секций и т.п.); проведение специальных занятий по овладению различными технологиями проведения исследований; работа студентов в качестве внештатных лаборантов, ассистентов лабораторий, конструкторских бюро и

т.д.; регулярное проведение внутривузовских студенческих научных конференций, круглых столов и пр. с приглашением ведущих ученых, с возможностью публикаций и лицензирования студенческих работ; всемерная поддержка (в том числе и материальная) студенческих научных инициатив и достижений.

Применение психологических технологий складывается в рамках деятельности вузовской психологической службы, которая осуществляет ряд технологий психодиагностической, консультационной, коррекционной, тренингово-развивающей работы и пр., объединенных логикой психологического сопровождения студента в процессе профессиональной подготовки. Развитие психологических технологий позволяет создать в вузе благоприятные условия для принятия адекватных академических и управленческих решений, развивать ценностные установки, содействовать выработке позитивной «Я - концепции» студентов, их готовности к саморазвитию и самореализации в обучении.

Социальные технологии служат задаче развития студента как субъекта социальных отношений и коммуникаций, как активного участника общественной, гражданской и культурной жизни. Применение этих технологий направлено на обеспечение одной из главных миссий вуза – дать возможность студенту состояться как личность и реализовать себя, свои способности и таланты максимально возможными путями и способами. Среди различных форм данных технологий выделяются студенческие художественные, творческие, музыкальные, театральные студии и мастерские, спортивные секции и кружки, общественные студенческие объединения и организации (экологические, гражданско-патриотические, трудовые, военно-исторические, туристические и т.д.), которые целесообразно интегрировать, например, в единые студенческие «Комплексы развития». Одной из перспективных форм выступает создание различных студенческих клубов, которые способны сыграть уникальную роль в повышении профессиональной активности студентов, их инициативы, в становлении важных студенческих традиций, формирующих корпоративный дух и культуру профессионального общения. Развитие социальных технологий призвано обеспечить возможность разносторонней социализации и инкорпорирования студентов в жизнь вуза, их социокультурного развития, оказания адресной социальной поддержки, а также приобщения к образу, уровню и стандартам жизни, достойных для личности современного цивилизованного общества.

Управленческие технологии направлены на обеспечение условий для развития студентов как субъектов управленческой деятельности, участвующих в принятии важных решений в жизни вуза и несущих свою долю ответственности и компетенции в деле их выполнения. Реальной основой обеспечения персонализации управленческой жизни вуза выступает развитие демократических принципов, различных форм рефлексивного управления, а главное – всемерное развитие и укрепление различных форм и структур студенческого самоуправления. Развитие таких форм как: институт старост учебных групп, студенческие деканаты, студенческие органы печати вуза, студенческие Советы, профессиональные комитеты и ученические Союзы, студенческие общественные организации, органы работы в общежитии и другие призваны служить делу защиты интересов студенчества и личности обучающегося, формировать опыт социального влияния и

ответственности для того, чтобы высшая школа выступала не только школой обучения профессии, но и служила для молодых людей настоящей школой утверждения демократических ценностей и основных свобод гражданского общества.

Обобщение результатов исследования позволяет сделать следующие базовые выводы.

Персонализация образовательного процесса в высшей школе может служить адекватным ответом культуры на антропогенный вызов, который бросает современность самому человеку как явлению.

Выявленные исторические параллели, культурные механизмы, социально-психологические и педагогические подходы дают основание констатировать наличие универсальных социокультурных макрофакторов персонализации высшего образования, обозначаемых кратко понятиями «идея», «наука», «свобода».

Целевыми установками развития высшей школы в русле персонализации образования выступают развитие ценностно-смысловой устремленности, расширение сферы Я-компетентностей и развитие внутренней ответственности студента.

Педагогическое обеспечение персонализации высшего образования складывается посредством гуманистической трансформации его содержания, развития образовательных коммуникаций и построения авторских педагогических систем преподавателей в режиме профессионально-педагогического сотрудничества со студентами.

Персонализация образовательного процесса в высшей школе требует адекватных технологий, направленных на продуцирование целостной образовательной среды развития личности в основных сферах её жизнедеятельности в период вузовской подготовки.

Полученные в исследовании результаты в основном подтвердили правоту выдвинутой гипотезы.

**Основные научные результаты исследования отражены в следующих публикациях:**

**I. В ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях по Перечню ВАК.**

1. Грачев В.В., Ситаров В.А. Персонализация обучения: требования к содержанию образования // *Alma mater. Вестник высшей школы.* №8. М., 2006. С. 11-15 (0,5/0,25 п.л.).

2. Грачев В.В. Персонализация образования как ответ на глобальные вызовы современности // *Акмеология. Научно-практический журнал.* №2. М., 2005. С. 11-17 (0,75 п.л.).

3. Грачев В.В. Становление вуза: от идеи до холдинга // *Акмеология. Научно-практический журнал.* №3. М., 2005. С. 6-11 (0,75 п.л.).

4. Грачев В.В., Богданов Е.Н. Опыт разработки критериальной шкалы измерения профессионально-образовательной системы // *Акмеология. Научно-практический журнал.* №3. М., 2005. С. 23-26 (0,5/0,25 п.л.).

5. Грачев В.В. Методологические подходы к проблеме персонализации системы высшего образования // Акмеология. Научно-практический журнал. №4. М., 2006. С. 38-41 (0,5 п.л.).

6. Грачев В.В. Персонализация образования в современном обществе // Акмеология. Научно-практический журнал. №4. М., 2006. С. 34-37 (0,5 п.л.).

#### II. Монографии, учебные пособия.

7. Грачев В.В. Социокультурные предпосылки персонализации высшего профессионального образования. Монография. М.: Изд-во СГИ-МосГУ, 2005. 182 с. (11,5 п.л.).

8. Грачев В.В. Педагогические условия персонализации образования в высшей школе. Монография. М.: Изд-во СГИ, 2006. 120 с. (7,5 п.л.).

9. Грачев В.В., Секач М.Ф., Шевченко В.Г., Перелыгина Е.Б. Психология безопасности: оптимизация психической устойчивости кадров военного управления. Монография. М.: Изд-во «Альтекс», 2004. 320 с. (20/5 п.л.).

10. Грачев В.В. Персонализация образования. Монография. М.: Изд-во СГИ, 2005. 200 с. (12,5 п.л.).

11. Грачев В.В., Краева М.Ю. Проблемы профессиональной деятельности. Монография. М.: Изд-во СГИ, 2004. 200 с. (12,5/6,25 п.л.).

12. Грачев В.В. Индивидуально-творческий подход в системе высшего профессионального образования. Монография. М.: Изд-во СГИ, 2001. 124 с. (7,75 п.л.).

13. Грачев В.В., Зазыкин В.Г. Руководителям о психологии и акмеологии управления. Учебное пособие. М.: СГА, 2006. 416 с. (26/13 п.л.).

14. Грачев В.В., Юсупов В.З. Психология и педагогика для дизайнеров. Учебное пособие. М.: СФГА, 2006. 88 с. (5,5/2,25 п.л.).

15. Грачев В.В. Персональный вклад каждого – общий успех. М.: Изд-во СГИ, 2006. 100 с. (6,25 п.л.).

16. Грачев В.В. Персонализация образовательного процесса – путь развития вуза. М.: Изд-во СГИ, 2005. 32 с. (2 п.л.).

17. Грачев В.В. Концепция воспитательной работы вуза (аспекты персонализации). М.: Изд-во СГИ, 2005. 24 с. (1,5 п.л.).

18. Грачев В.В. Выпускнику СГИ. М.: Изд-во СГИ, 2004. 32 с. (2 п.л.).

19. Грачев В.В. Путеводитель первокурсника. М.: Изд-во СГИ, 2004. 32 с. (2 п.л.).

20. Грачев В.В. Индивидуальный план-программа профессиональной подготовки. М.: Изд-во СГИ, 2004. 36 с. (2,25 п.л.).

21. Грачев В.В. Развитие вуза. М.: Изд-во СГИ, 2001. 24 с. (1,5 п.л.).

#### III. Программы.

22. Грачев В.В., Юсупов В.З. Образовательный проект «Бакалавр дизайна для выпускников системы среднего профессионального образования»: Методические рекомендации. М.: Изд-во СГИ, 2006. 16 с. (1/0,5 п.л.).

23. Грачев В.В., Богданов Е.Н. Организация и проведение письменных работ по психологии: Методические рекомендации. М.: Изд-во СГИ, 2006. 48 с. (3/1,5 п.л.).

24. Грачев В.В., Грачев Вад.В., Богданов Е.Н. Психодиагностика: учебно-методический комплекс: Программа и методические рекомендации. М.: Изд-во СГИ, 2006. 64 с. (4/1,5 п.л.).

25. Грачев В.В. Психология и педагогика: Программа курса. М.: Изд-во СГИ, 2006. 16 с. (1 п.л.).

26. Грачев В.В. Психолого-педагогические основы преподавания в высшей школе: Программа спецкурса для аспирантов и слушателей ФПК. М.: Изд-во СФГА, 2006. 20 с. (1,25 п.л.).

27. Грачев В.В., Карбанов А.Н. Работа преподавателя с системой «Студент» по технологии Wi-Fi: Программа спецкурса для слушателей ФПК. М.: Изд-во СФГА, 2006. 16 с. (1/0,5 п.л.).

28. Грачев В.В., Краева М.Ю. Психологическая помощь в чрезвычайных ситуациях: Программа курса. М.: Изд-во СГИ, 2005. 16 с. (1/0,5 п.л.).

29. Грачев В.В., Редькина Е.Б. Психолого-педагогическое консультирование: Программа курса. М.: Изд-во СГИ, 2005. 24 с. (1,5/0,75 п.л.).

30. Грачев В.В., Редькина Е.Б. Педагогическая психология: Учебная программа. М.: Изд-во СГИ, 2004. 28 с. (1,75/1 п.л.).

31. Грачев В.В., Редькина Е.Б. Производственная практика: Программа и методические рекомендации. М.: Изд-во СГИ, 2004. 16 с. (1/0,5 п.л.).

32. Грачев В.В., Алексеева О.Ф., Шлычкова О.М. Учебно-ознакомительная практика: Программа и методические рекомендации. М.: Изд-во СГИ, 2004. 32 с. (2/1 п.л.).

33. Грачев В.В., Александрова Н.П. Антропология: Программа курса. М.: Изд-во СГИ, 2003. 20 с. (1,25/0,8 п.л.).

34. Грачев В.В., Исаева Н.А. Психология менеджмента: Программа курса. М.: Изд-во СГИ, 2003. 16 с. (1/0,5 п.л.).

35. Грачев В.В., Михалкин Н.В. Основы социального прогнозирования: Программа курса. М.: Изд-во СГИ, 2003. 16 с. (1/0,5 п.л.).

36. Грачев В.В., Исаев Е.И. Выполнение и защита курсовых работ по психологии: Методические рекомендации. М.: Изд-во СГИ, 2003. 32 с. (2/1 п.л.).

37. Грачев В.В., Варданын Ю.В. Пропедевтика учебно-познавательной деятельности: Программа курса // Сборник учебных программ по гуманитарным дисциплинам: в 2-х частях / Сост. В.В. Грачев, Н.В. Грачева. Ч. II. М., 1998. С. 146-160 (0,75/0,4 п.л.).

38. Грачев В.В., Варданын Ю.В. Педагогика // Сборник учебных программ по гуманитарным дисциплинам: в 2-х частях / Сост. В.В. Грачев, Н.В. Грачева. Ч. II. М., 1998. С. 110-146 (2,25/1,5 п.л.).

#### IV. Научные статьи.

39. Грачев В.В. Идея персонализации образования как социокультурная закономерность становления высшей школы // Кафедра. Научно-образовательный журнал. №2. М., 2006. С. 3-33 (2 п.л.).

40. Грачев В.В. Вуз – созвездие персон // Кафедра. Научно-образовательный журнал. №1. М., 2006. С. 3-15 (0,75 п.л.).

41. Грачев В.В. Персонализация образования в условиях глобального перехода к веб-стилю жизни // Высшее образование для XXI века. Третья междуна-

родная научная конференция. Московский гуманитарный университет, 18-20 октября 2006 г.: Доклады и материалы. Вып. 2 / Отв. ред. Н.В.Захаров, Вл.А.Луков. М.: Изд-во МосГУ, 2006. С. 25-35 (0,75 п.л.).

42. Грачев В.В. Освоение профессии как путь к себе // Ученые записки СФГА. Выпуск 1. М.: Изд-во СФГА, 2006. С. 3-14 (0,75 п.л.).

43. Грачев В.В., Богданов Е.Н., Семья Г.В., Подымов Н.А. От института до академии: ступени роста // Аккредитация в образовании. №10, 2006. С. 38-42 (0,75/0,2 п.л.).

44. Грачев В.В. Расширение спектра возможных специализаций в вузе для подготовки к работе с детьми-сиротами // Кафедра. Научно-образовательный журнал. №2. М., 2006. С. 34-41 (0,5 п.л.).

45. Грачев В.В. Персонализация образования в условиях информационного общества // Ученые записки. Вып. 1. Психология, педагогика. Проблемы профессионального образования: Материалы научно-методической сессии. М.: НОУ «Столичный гуманитарный институт», 2005. С. 4-10 (0,5 п.л.).

46. Грачев В.В., Бабочкин П.И. Современная политика и стратегия качества образования в современном вузе // Ученые записки. Вып. 1. Психология, педагогика. Проблемы профессионального образования: Материалы научно-методической сессии. М.: НОУ «Столичный гуманитарный институт», 2005. С. 10-14 (0,6/0,3 п.л.).

47. Грачев В.В., Богданов Е.Н. Акмеологический подход к психологической диагностике личностного потенциала // Психолого-педагогический поиск. №2. 2004. С. 11-14 (0,5/0,25 п.л.).

48. Грачев В.В. Персонализация образовательного процесса и компьютеризация образовательной среды // Ученые записки. Вып. 1. М.: Изд-во СГИ, 2004. С. 3-12 (0,5 п.л.).

49. Грачев В.В. Роль филиалов в развитии вуза в современных условиях // Ученые записки. Вып. 4. М.: Изд-во СГИ, 2004. С. 3-11 (0,5 п.л.).

50. Грачев В.В. Информатизация образовательного пространства вуза // Материалы межвузовской научно-практической конференции «Информационные технологии в образовании». М.: Изд-во СГИ, 2003. С. 5-21 (1 п.л.).

51. Грачев В.В. Воспитательные аспекты персонализации // Гуманитарное образование: Материалы межвузовской научно-практической конференции. М.: Изд-во СГИ, 2002. С. 5-13 (0,5 п.л.).

52. Грачев В.В. Роль личности преподавателя в формировании интереса к научно-исследовательской работе // Гуманитарное образование: Материалы научно-практической конференции. М.: СГИ, 2001. С. 5-14 (0,5 п.л.).

53. Грачев В.В., Минзов А.С. Проблемы контроля качества знаний, умений и навыков в системе дистанционного обучения // XXVII Международная конференция «Информационные технологии в науке, образовании, телекоммуникации и бизнесе». Ялта. 18-28 мая 2000. С. 91-93 (0,5/0,25 п.л.).

54. Грачев В.В., Минзов А.С. Оценка эффективности системы дистанционного обучения // Дистанционное образование. №3. М., 1999. С. 37-41 (0,5/0,25 п.л.).

55. Грачев В.В. Проблемы гармоничного развития высшего образования в России // Ученые записки. Вып. 1. М.: Изд-во СГИ, 2000. С. 3-19 (1 п.л.).

56. Грачев В.В. Концептуальные основы индивидуально-творческого подхода специалиста в условиях негосударственного высшего учебного заведения // Проблемы личностного и профессионального становления специалиста: Сборник научных трудов. М.: СГИ, 1998. С. 5-22 (1 п.л.).

57. Грачев В.В. Специфические проблемы подготовки специалистов // Столичное образование. №1. М., 1998. С. 10-13 (0,5 п.л.).

58. Грачев В.В. Ступени освоения профессии // Психология. Проверка и оценка знаний студентов. М.: СГИ, 1998. С. 3-14 (0,75 п.л.).

59. Грачев В.В. О роли научно-методического центра в организации планирования деятельности по подготовке специалиста // Сборник научных трудов. М.: СГИ, 1997. С. 3-18 (1 п.л.).

60. Грачев В.В., Слостенин В.А. Психодиагностика и преодоление некоторых стереотипов // Материалы научной сессии по итогам научно-исследовательской работы МПГУ в 1991г. М.: Прометей, 1992. С. 135-137 (0,25/0,15 п.л.).

61. Грачев В.В., Мажар Л.Е. Логика исследования творческой индивидуальности учителя. Приобщение к педагогической профессии. Воронеж, 1992. С. 34-36 (0,25/0,15 п.л.).

62. Грачев В.В., Слостенин В.А. Творческая педагогическая индивидуальность в структуре интегральной индивидуальности // Проблемы педагогического образования. Семинар аспирантов и молодых ученых психолого-педагогических кафедр МПГУ. Тезисы докладов. М.: Изд-во «Прометей» МПГУ им. В.И.Ленина, 1991. С. 3-4 (0,12/0,06 п.л.).

63. Грачев В.В. Психодиагностика как компонент индивидуально-творческого подхода в подготовке специалиста // Проблемы педагогического образования. Семинар аспирантов и молодых ученых психолого-педагогических кафедр МПГУ. Тезисы докладов. М.: Изд-во «Прометей» МПГУ им. В.И.Ленина, 1991. С. 11-12 (0,12 п.л.).

64. Грачев В.В. Индивидуально-творческий подход в подготовке преподавателей педагогики и психологии // Межвузовский сборник научных трудов. М.: Изд-во «Прометей» МПГУ им. В.И.Ленина, 1991. С. 11-14 (0,25 п.л.).

65. Грачев В.В., Слостенин В.А. Гибкие технологии обучения как условия реализации творческого подхода в подготовке специалиста // Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам: Тезисы Всесоюзной научно-практической конференции. М.: «Прометей», 1991. С. 106-112 (0,5/0,25 п.л.).

66. Грачев В.В., Соломатина Т.Б. Индивидуальные формы работы с будущими преподавателями педагогики и психологии в процессе изучения теории воспитания // Пути повышения педагогического мастерства преподавателей высшей школы: Тезисы докладов Всесоюзной научно-методической конференции. Белгород, 1990. С. 278-280 (0,2/0,1 п.л.).