

*Н. В. Ходякова*

## **РОЛЬ ПОНЯТИЯ «СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ» В ПРОЕКТИРОВАНИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ**

С современных научно-педагогических позиций обсуждается понятие «ситуация развития личности», раскрывается особая роль ситуационных механизмов в процессе подготовки компетентного специалиста, предлагается инновационная схема проектирования предметного обучения в вузе.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, педагогическое проектирование, ситуация развития личности.

*N. V. Khodyakova*

## **THE ROLE OF THE CONCEPT OF SITUATION OF PERSONAL DEVELOPMENT IN PROJECTING THE PROCESS OF SPECIALISTS' VOCATIONAL TRAINING**

The concept of situation of personal development is discussed from the modern scientific and pedagogical points of view. The special role of situational mechanisms functioning in the process of a competent specialist's training is clarified. The innovative scheme of projecting the subject studying in higher educational institutions is suggested.

*Keywords:* vocational training, pedagogical projecting, situation of personal development.

Реалии сегодняшней России связаны с активным реформированием и модернизацией всех сторон жизни общества. Но ни одна реформа не будет реализована должным образом, если не будет сделан акцент на человеке, его заинтересованности в социально-экономических изменениях, его личностной включенности в процесс преобразований. Личностный подход, уже утвердившийся в теории образования, рано или поздно должен стать ведущим принципом управления государственными и негосударственными структурами, закономерностью социальной политики, основой разработки экономических проектов. В этом смысле XXI век — это век утверждения личностных приоритетов во всех сферах жизни общества, век осмысленного и творческого овладения человеком различными пространствами и средами.

Теория личностного подхода В. В. Серикова [1, 2, 3, 4, 5 и др.], появившаяся в педагогической науке около 20 лет назад и активно

развивающаяся сегодня, является источником многих продуктивных идей. Одна из таких идей — ситуационный механизм развития личности в образовании.

Ситуация — это переживаемое и изменяемое субъектом его жизненное положение. В ситуации всегда представлен субъект, предмет его переживания (противоречие, затруднение, альтернатива для выбора, статусный вызов, конфликт интересов и т. д.), а также вариант преобразующей активности субъекта (поиск смысла, творческое усилие, оценка, принятие ответственности, поступок, игра, диалог). Ситуация репрезентирует детерминанты и механизмы развития личности учащегося, выступает в роли обобщенного педагогического средства и поэтому может быть избрана в качестве единицы педагогического проектирования. Причем субъектная позиция учащегося, его возможность влиять на ход образовательного процесса является специфическим отличием образовательной ситуации от других единиц

педагогического проектирования: урока, учебной задачи, педагогического воздействия, в которых учащийся может выступать и в роли объекта.

Движущей силой развития личности в ситуации выступает противоречие между объективными и субъективными условиями жизнедеятельности человека, борьба между действием внешних факторов и внутренних устремлений личности. Это позволяет моделировать образовательную ситуацию как фрагмент взаимодействия личности с образовательной средой, в процессе которого учащийся индивидуально воспринимает образовательную среду, формирует ее мысленный образ, перестраивает на основе этого образа свои рефлексивные структуры (т. е. внутреннюю позицию) и на этой основе выбирает свою линию поведения в ситуации.

В структуре образовательной ситуации методом бинарных оппозиций нами были выделены пары взаимообусловленных средовых и личностных факторов: социально-ролевой статус личности в среде — Я-концепция; объективные значения среды — субъективные смыслы личности; возможности среды — способности личности и другие. Анализ связей парных компонентов среды и личности позволил уточнить личностно-развивающие ситуационные механизмы: изменения представлений учащегося о себе через изменение его положения в системе межличностных отношений (статусно-ролевой механизм); рождение индивидуального субъективного смысла в сравнении разнообразных социокультурных значений (механизм диалога); выявление своих способностей через опробование возможностей среды (механизм игры) и др. Выявленные механизмы позволили нам определить личностно-развивающие стратегии педагогической деятельности в образовательной среде: «режиссирования» статусно-ролевых коллизий, обеспечения социокультурного контекста диалогического общения, обеспечения процессуальных условий для свободной игровой деятельности и др.

Понятие образовательной ситуации обогащает проекты образовательных систем знанием не

только о механизмах, но и о ситуационных различиях субъектов образования:

— *ситуация дезадаптации в среде* характеризует состояние отчуждения личности в среде, неадекватного восприятия или полного неприятия актуальных средовых стимулов и возможностей (стрессовое состояние);

— *ситуация психологической адаптации учащегося в среде и когнитивной ориентировки* характеризует его преимущественно приспособительный, индивидуальный статус, а осваиваемое в такой ситуации содержание обучения как опыт восприятия и репродукции знаний, усвоения норм и способов выполнения действий по образцу (позиция исполнителя);

— *ситуация предметно-деятельностной ориентировки* повышает статус учащегося до субъекта предметной деятельности, дополняет содержание обучения опытом полной предметной ориентировки, самостоятельного мотивированного выбора задач и средств их решения (позиция деятеля);

— *ситуация ценностно-смысловой ориентировки* позиционирует учащегося как субъекта рефлексии и социального взаимодействия, а содержание обучения дополняет опытом нравственного выбора и диалогического общения (позиция личности);

— *ситуация целостной ориентировки и овладения средой* характеризует учащегося как субъекта творчества и саморегуляции, а его опыт как целостную социокультурную ориентировку в среде, полноценную индивидуальную самореализацию в ней (позиция индивидуальности).

Развитие личности в процессе образования представляет собой непрерывное поступательное развитие субъектной позиции учащегося в определенной образовательной среде, т. е. такую эволюцию его индивидуальной образовательной ситуации, при которой актуализируются и удовлетворяются все более глубокие и существенные потребности человека: от потребности в безопасности и успешной деятельности до потребности в нравственной саморегуляции и творческой самореализации. Признаком успешного завершения развивающего

ситуационного цикла является наступление события, т. е. качественного новообразования в личностном опыте, сопровождающегося творческим преобразованием условий образовательной среды. Личностное событие исчерпывает развивающие возможности образовательной среды и требует ее замены или существенного обновления. Повторение стадий ситуационного цикла в различных образовательных средах всякий раз происходит «по спирали», т. е. с учетом накопленного личностного опыта.

Личностно-развивающая образовательная ситуация представляет собой «инструмент» личностного соразвития педагога и учащегося в образовательном процессе, т. е. цикл поэтапного поступательного развития личностной позиции каждого из них в отношении целей, содержания образования, других субъектов и компонентов образовательной среды. Главный развивающий механизм образовательной ситуации связан со взаимной зависимостью статусно-ролевых диспозиций субъекта в образовательной среде и его внутренней личностной позиции, что обуславливает естественную мотивационную вовлеченность каждого участника образования в процесс формирования отношений к себе, образовательному процессу и переживание удовлетворенности в нем индивидуальных потребностей и ожиданий.

Педагогическое проектирование в ракурсе ситуационного подхода — это такая организация педагогом условий образовательной среды, которая соответствует закономерностям становления личностной сферы человека, а также его собственным профессионально-личностным представлениям (т. е. «субъективной реальности» педагога). Педагог непосредственно не создает ситуацию развития личности, а управляет параметрами среды. Уникальность и неповторимость каждой образовательной ситуации связана с негарантированностью в ней педагогического результата и, как следствие, требует от педагога личностной активности и специальных способностей к самоактуализации.

В силу нетривиальности нами специально изучался вопрос проектирования педагогом

содержания обучения как среды (контекста) его личностного саморазвития и самоактуализации. Мы установили, что наиболее соответствующим личности средовым носителем содержания является создаваемый им средовой образ, своеобразный авторский текст педагога, образец его самоактуализации в среде, т. е. преломленный через личность педагога фрагмент образовательной реальности. Было уточнено личностно-развивающее значение образа, который является центральным звеном и формой педагогического воплощения смыслов и ценностей в логике: образовательная среда — картина мира педагога — создание педагогом средового образа — восприятие средового образа учащимся — картина мира учащегося. Кроме того, было установлено, что наибольший развивающий потенциал содержат целостные образы, адекватные структуре личности педагога и обладающие эстетическими, смыслопорождающими свойствами. Это дало нам основания интерпретировать средообразующую деятельность педагога как деятельность эстетическую.

Как показало наше исследование, важнейшими функциями педагогической поддержки ситуации личностного развития учащегося являются:

1) оценка уровня субъектной ориентировки учащегося в образовательной среде и определение содержания и объема педагогической помощи ему;

2) управление параметрами среды:

— защита личности учащегося от деструктивных воздействий образовательного окружения;

— упорядочение образовательной среды, обеспечение понимания учащимся действующих правил и требований;

— актуализация средовых стимулов развития: статусного вызова и соревновательности;

— обеспечение индивидуального режима обучения;

— обогащение содержания обучения жизненным, культурным, индивидуально-личностным контекстом;

— обеспечение значимых для учащегося коммуникаций;

— делегирование учащемуся полномочий в управлении средой.

Как можно реализовать эти функции в проектировании процесса профессиональной подготовки специалиста, в частности, при обучении тому или иному предмету?

Для того чтобы произвести оценку уровня субъектной ориентировки курсанта (студента) в образовательной среде предметного обучения, т. е. определить, ситуация какого типа складывается между ним и образовательной средой (дезадаптации; адаптации и когнитивной ориентировки; предметно-деятельностной ориентировки; ценностно-смысловой ориентировки; целостной ориентировки), предварительно необходимо определить конкретные наблюдаемые или измеряемые показатели такой оценки и построить на их основе критерии отнесения будущего специалиста к той или иной уровневой группе. Такие показатели и критериальные характеристики, а также соответствующие им «программы» педагогических действий были разработаны и апробированы в процессе педагогического эксперимента, проведенного под нашим научным руководством [6, 7].

К группам уровня дезадаптации были отнесены студенты, у которых фиксировались: полное неприятие учебных требований и фрагментарное восприятие нового, отсутствие познавательной и профессиональной мотивации, неадекватная самооценка, неспособность конструктивно общаться, психологический дискомфорт и повышенная конфликтность, несформированность общеучебных умений и низкая успеваемость. Студенты этих групп нуждались в максимальной психолого-педагогической помощи, которая, в первую очередь, была направлена на обеспечение целостности восприятия студентом новой учебной информации и актуализацию у него его позитивных эмоций. С этой целью педагоги делали акцент на системности, доступности, полимодальности, эстетичности, позитивной эмоциогенности среды обучения своему предмету, обеспечивали благоприятные свойства пространственно-предметной среды, ее эргономичность.

У студентов уровней групп адаптации были выражены мотивы получения профессионального образования, они осознавали себя в роли учащихся, однако в учебной деятельности проявляли несамостоятельность, ориентацию в основном на внешнюю или групповую оценку. Их мнение в учебных дискуссиях зависело от мнения большинства, а деятельность по решению задач носила стереотипный характер, качество и глубина знаний характеризовались средними количественными показателями. Педагогическая поддержка состояла в обеспечении предметного обучения активными средовыми стимулами-раздражителями для актуализации у учащегося потребности в развитии, а также тренинг осуществления деятельности в условиях нарастающих стрессоров, расширяющий границы восприятия.

Группы уровня предметно-деятельностной ориентировки характеризовались определенными профессионально-ориентированными мотивами и познавательными интересами. Они выделяли значимые для себя учебные предметы и занятия. Их самооценка зависела от оценки любимыми педагогами и студентами-лидерами. В общении проявляли способность понять другого. Были готовы к творчеству в избранных видах деятельности. Качество знаний характеризовалось неоднородностью и существенно зависело от учебных дисциплин. Для студентов этих групп преподаватели по возможности обеспечивали индивидуальный режим обучения, состоящий в максимальной адаптивности среды и разноуровневости задач, организовывали соревнования по достижению высоких результатов с обязательным контролем объективности оценки.

Студенты групп ценностно-смысловой ориентировки могли сформулировать свои профессиональные и жизненные цели, характеризовались высоким уровнем притязаний в учебной и профессиональной деятельности, испытывали необходимость во внешнем подтверждении своей высокой самооценки. Были активны в диалоге, творческом самовыражении и самопрезентации. Их успеваемость была, как правило, высокая. Для этих студентов

педагогическая поддержка состояла в обеспечении общего проблемно-смыслового поля общения и значимых тем, соблюдении правил взаимодействия, обеспечении референтности коммуникативной среды и стимулировании перехода от декларируемых в учебном общении идей к практи-ческому их воплощению.

Студенты, пребывавшие в ситуации целостной ориентировки в образовательной среде, проявляли устойчивые мотивы непрерывного саморазвития и социальной значимости профессиональной деятельности, характеризовались адекватной самооценкой, высокой саморегуляцией. Были способны самостоятельно инициировать и строить диалог и сотрудничество с другими, проявляли креативность в решении нестандартных профессиональных задач, их знания характеризовались непрерывным ростом качества и объема за счет самообразования. Для таких студентов эффективная педагогическая поддержка состояла в снятии контроля всех средовых параметров, предоставлении свободы учебной деятельности, наблюдении.

Описанный ситуационный подход к проектированию процесса предметного обучения доказал свою эффективность с трех позиций: 1) в течение трех лет работы педагогического коллектива по проектируемой схеме были полностью преодолены факторы среды обучения, мешающие личностному развитию студентов (в группах дезадаптации не осталось ни одного студента); 2) количество студентов, проявивших позитивное эмоциональное отношение к образовательному процессу, в 8 раз стало превосходить число студентов с отрицательным отношением (в начале эксперимента такое соотношение было 3:1); 3) в 2,5 раза увеличилось количество студентов уровня целостной ориентировки в образовательной среде. Кроме того, улучшились и традиционные показатели обучения: абсолютная успеваемость во всех экспериментальных учебных группах достигла 100 % (в начале эксперимента было зафиксировано значение 80 %), а качество знаний по разным учебным группам возросло от 10 % до 13 %.

Проектируемые этапы ситуации взаимодействия студента с образовательной средой позволяют строить образовательный процесс синхронно и взаимосвязанно с процессом развития его личности, т. е. с постепенным и поступательным накоплением рефлексивно-творческого опыта учащегося: на первом этапе присваивается опыт трансформации рационально-чувственных образов и понятийного анализа; на втором этапе приобретает опыт преобразования предметной среды и самоопределения в деятельности; на третьем этапе активно наращивается опыт преобразования ценностно-смысловых структур и самоопределения в коммуникации; на четвертом этапе формируется целостный опыт проектирования среды и самотворчества.

Невнимание к ситуационным различиям в обучении, игнорирование индивидуального генезиса типов ситуаций приводят к снижению качества образования, выражающемуся в личностной «недообразованности», некомпетентности будущих специалистов, несформированности у них каких-либо видов социокультурного опыта.

### Список библиографических ссылок

1. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии: монография. Волгоград, 1994.
2. Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования образовательных систем: монография. М., 1999.
3. Сериков В. В. Общая педагогика: избр. лекции. Волгоград, 2004.
4. Сериков В. В. К методологии исследования проблем личностно ориентированного образования // Методологические и мировоззренческие основы научно-исследовательской деятельности: сб. науч. ст. Волгоград, 1999. С. 191—196.
5. Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8—14.
6. Ходякова Н. В. Личностно-развивающая образовательная среда: концепция и технологии проектирования: монография. Волгоград, 2003.
7. Образовательная среда колледжа: ориентация на развитие личности: сб. науч.-метод. материалов по итогам деятельности федеральной экспериментальной площадки / А. Л. Полякова [и др.]. Элиста, 2008.

© Н. В. Ходякова, 2011