**Грачёв, Владимир Викторович. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Грачёв Владимир Викторович; [Место защиты: Моск. гуманитар. ун-т].- Москва, 2007.- 464 с.: ил. РГБ ОД, 71 08-13/37**

МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

ГРАЧЁВ Владимир Викторович

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

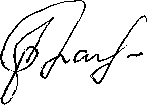
Специальность 13.00.01 - общая педагогика, история

педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ  
на соискание ученой степени доктора  
педагогических наук

Научный консультант:

доктор педагогических наук, профессор Ситаров В.А.

Москва - 2007

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 4

ГЛАВА 1. **Социокультурные и методологические предпосылки**

**персонализации высшего образования** 17

1. Развитие высшей школы в контексте преодоления глобального

[кризиса современной культуры 17](#bookmark5)

1. Персонализация образовательного процесса как социокультурная

закономерность становления высшей школы 47

1. Методологические подходы обеспечения персонализации

[системы высшего образования 102](#bookmark8)

Резюме 132

ГЛАВА 2. **Персонализация образования в высшей школе как**

**психолого-педагогическая проблема** 144

1. [Личность как основная ценность и цель образовательного процесса в выс­шей школе 144](#bookmark9)
2. Феноменология личностного развития как внутренняя основа

персонализации системы высшего образования 160

1. Особенности Я- концепции студентов в контексте

персонализации процесса обучения 182

Резюме 203

ГЛАВА **3. Педагогические условия обеспечения персонализации**

**образовательного процесса в высшей школе** 209

* 1. Содержание образования в условиях персонализации обучения

[в высшей школе 209](#bookmark10)

* 1. Развитие образовательных коммуникаций как основа персонализации

пространства обучения в высшей школе 241

* 1. Особенности персонализации педагогической деятельности

преподавателя высшей школы 261

з

Резюме 296

ГЛАВА **4. Технологии персонализации образовательного процесса**

**в высшей школе 305**

1. Понятие образовательных технологий в контексте

персонализации педагогического процесса 305

1. [Дидактические технологии 321](#bookmark19)
2. [Организационно-методические технологии 350](#bookmark20)
3. [Информационные технологии 371](#bookmark21)
4. Вспомогательные технологии персонализации образовательного

[процесса в высшей школе 384](#bookmark23)

[Резюме 403](#bookmark24)

[ЗАКЛЮЧЕНИЕ 411](#bookmark25)

[СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ 423](#bookmark26)

ПРИЛОЖЕНИЯ 454

ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Современный мир характеризуется безу­держным ростом ассиметрий, 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 культуро- растворяющего 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 деперсонализации общества, лишенного 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-индивидного 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, как по­казывают исследования, обусловлен более глубокими культурными причинами. Прежде всего, авторами отмечается явный ценностно-смысловой реверс сознания в современном обиходе жизни, когда пленительный свет общечелове­ческих ценностей с каждым днём теряет свой живительный блеск в глазах всё большей массы людей, 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 Хаейк и др.). На их место приходит более удобный, экономичный и облегчённый «культурный па­кет» из информированности, толерантности, политкорректности, продуктивно­сти, лояльности, социабельности, 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 (И.В. Бестужев-Лада, В.Г. Кинелев, В.П. Зинченко, А.А. Зиновьев, И.М. Ильинский, В.Л. Иноземцев, Н.Н. Моисеев, А.П. Огурцов, В. Садовничий, 3. Бауман, М. Кастельс 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, В.И. Гине- цинский, 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. Пидкаси- стый, З.И. Равкин, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков, Р.Г. Эймонтова 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. Сита- рова, 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, пожалуй, даже трудно найти работу, в которой личност­ный или личностно- ориентированный подход на 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 расгосударствле- нием, коммерциализацией и пр., очевидно, что существуют пока непреодолён­ные барьеры и недостатки в самой теории, методологии и философии высшего образования, в том числе зачастую и в постановке личностно- ориентированно­го подхода.

По своей сути полноценное образование сегодня уже не должно ориенти­роваться на личность, оно должно жить личностью, составлять её мир и про­странство её развития. Личностное измерение, таким образом, должно стать сущностью построения образования, его теории и практики, а не внешней «на­учной оболочкой» обновления высшей школы.

Сегодня общим знаменателем развития прогрессивных педагогических и дидактических концепций во всём мире выступает одна ведущая мысль - обра­зование должно перестать готовить человека для внешних нужд (производства, экономики, науки, политики и т.д.) и должно обеспечить выживание самого че­ловека, то есть обратиться к проблеме становления человеческого в человеке. Человек изначально должен стать человеком, а потом уже профессионалом, специалистом (хотя, понятно, что второе невозможно без первого).

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 новый идеал (и парадигма) науки и образования, видится многими учеными прежде всего в гуманизации образовательных парадигм, в центре которых - че­ловек в его полномасштабном измерении (тело, ум, эмоции, душа), а также ок­ружающая его среда, как естественноприродная, 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 общий корпус науки о человековедческом образовании.

В целом анализ существующей ситуации в теории и практике высшего образования, обнажает явное противоречие между необходимостью укрепления культуроформирующей, личностно-образующей роли высшей школы и дефи­цитом специальных концептуально- методологических исследований.

Указанные выше обстоятельства обусловили наше обращение к настоя­щей теме исследования, **проблема** которого сформулирована следующим обра­зом: каковы социокультурные предпосылки, методологические, концептуально­педагогические и технологические условия обеспечения персонализации выс­шего образования?

Решение данной проблемы составляет **цель исследования.**

**Объект исследования** - образовательный процесс в высшем учебном за­ведении.

**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.

1. Построить и применить в качестве инструментария анализа объясни­тельную модель персонализации образовательного процесса в высшей школе.
2. Раскрыть социокультурные предпосылки и методологические подходы обеспечения персонализации образовательного процесса в вузе.
3. Рассмотреть психолого-педагогические особенности развития личности в образовательном процессе вуза по целевым (идеальным) ориентирам.
4. Определить и концептуально обосновать ведущие педагогические усло­вия обеспечения персонализации образовательного процесса в высшей школе.
5. 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 теорий персо­нализации, аксиологический, личностный, диалогический, субъект-субъектный подходы в образовании; культурно-исторический подход а также психолого­методологические принципы субъекта, развития, детерминизма, деятельностной основы психического становления

**Теоретической основой исследования** выступают: гуманистический подход в образовании; учение о целостном педагогическом процессе; культу­рообразующие 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 син-

тез, моделирование, проектирование. Эмпирические методы: обсервационные (прямое, косвенное, включенное наблюдение), диагностические (анкетирование, тестирование, экспертные оценки,), формирующие (педагогический экспери­мент). Методы математический 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, Северо­Кавказского 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 ведущих российских государственных и негосу­дарственных вузов.

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 теоретическая значимость:**

* осуществлено комплексное социокультурное, историческое и теорети­ко-методологическое исследование проблемы персонализации образовательно­го процесса как ведущего вектора развития и становления высшей школы;
* представлена концепция персонализации высшего образования 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 подход, культурологический, аксиологический, синергетический, герменевтический;
* разработана и применена в качестве объяснительной модели исследова­ния концепция «Большой тройки» или трёх социокультурных макрофактров персонализации высшего образования (ценностная платформа-идея общества и человека, развитый научно-культурный слой, широкий спектр свобод и воз­можностей самореализации);
* сформулирована целевая конструкция персонализации высшего образо­вания, ориентирующая его 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 (обобщенности, фундаментальности, смысловой направлен­ности, проблемности, открытости, конструктивности, альтернативности знаний, гибкости и др.);
* сформулировано понятие образовательных коммуникаций и принципы их построения в деле персонализации образовательного пространства вуза (доступности, интерактивности, сензитивности, адресности, избыточности, раз­носторонности, интегрированности и др.);
* выявлена и представлена в форме классификации совокупность ведущих технологий персонализации образовательного процесса в вузе, установлены тре­бования-критерии их применения (диалогичность, рефлексивность, сотрудниче­ство).

**Практическая значимость** исследования заключается в прикладной на­правленности работы, завершающая часть которой, посвященная технологиям персонализации высшего образования, носит *проектно- методический харак­тер,* поскольку отражает опыт технологического решения задачи персонализа­ции образовательного процесса в высшей школе.

Разработанный проектно-методический материал может стать реальной практической основой вузовской работы по организации целостной образова­тельной среды развития личности.

**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:

* во-первых, ценностно-культурному импульсу, консолидирующему и структурирующему общественное сознание посредством идеи-конструкции социума и человека, задающей социальный заказ и профессиональную модель специалиста;
* во-вторых, наличию развитого научно-культурного слоя (высокий уро­вень развития наук, искусств, технологий, профессий, традиций социально- гу­манитарной мысли и т.д.);
* в-третьих, утверждению подлинных гражданских свобод и прав челове­ка как почвы реализации конструктивных идей, возможностей саморазвития и самореализации, развертывания творческого опыта.

1. Среди основных методологических подходов обеспечения персонали­зации системы высшего образования выделяются: личностный подход, культу­рологический, аксиологический, синергетический и герменевтический подходы.
2. Целевая конструкции 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.

1. 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 и конструктивности знаний, гуманизации содержа­ния образования и альтернативности знаний, а также принципов гибкости, вариа­тивности и научно- исследовательской ориентации содержания образования;
* развитие и расширение образовательных коммуникаций в соответствие 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.

1. Состав основных технологий персонализации образовательного процес­са в вузе представляется как совокупность, состоящая из двух больших 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 технологии научно-исследовательской работы, психологиче­ские, социальные и управленческие технологии, в рамках которых полагается развитие студентов в качестве субъектов исследовательской, социальной, куль­турной, досуговой, управленческой деятельностей, а также деятельности по са­мопознанию. Обе эти группы технологий структурируют целостную образова­тельную среду развития личности, а их построение должно соответствовать трём базовым критериям персонализации педагогического процесса:

* 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», научным руководителем кото­рого являлся соискатель (госконтракт №1173 от 06.07.06 по Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 годы);

• при выполнении исследовательских работ в рамках целевой исследователь­ской программы «Дети России» (2005-2006 годы) и при подготовке аналити­ческих материалов и рекомендаций по заказу мэрии Москвы по проблемам социального сиротства и возможностей подготовки кадров.

Материалы исследования в виде методических рекомендаций использу­ются при организации учебно-исследовательской работы студентов и ряда практик; при изучении курсов, программы которых разработаны соискателем: «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 НОУ СГИ (2000, 2005), концепций информатизации процессов обучения и управле- ния(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 НОУ СГИ, кафед­ры педагогики и психологии высшей школы ННОУ МосГУ.

Соискатель выступал с докладами и сообщениями на сессиях общест­венных объединений, ассоциаций, союзов работников и организаций образова­ния и науки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящей работе предпринята попытка комплексного осмысления про­блемы развития высшей школы в контексте её движения к воплощению идеи и принципа персонализации образовательной политики, философии, практики управления и построения образовательного процесса.

Емкий и масштабный формат представленной в работе проблемы обусло­вил её тесную сопряженность с ведущими направлениями социально- гумани­тарной науки в лице различных философских, социологических, культурологи­ческих, исторических, психологических и педагогических теорий и концепций, посвященных вопросам развития высшей школы в цивилизационном процессе.

Проведенный в работе развернутый анализ основных тенденций и проти­воречий высшей школы в контексте глобальных кризисных явлений современ­ности позволил определить основную миссию и задачу высшего образования. Она состоит в противодействии угрозам деперсонализации, отчуждения, раз­мывания культуры, утраты общечеловеческих ценностей.

В исследовании показано, что 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 «внедрение» новых технологий, сколько проблема изменения человеческого существования. И в этом ключе среди приоритетов развития высшего образования выделяются фунда- ментализация и гуманизация его содержания и технологий.

В работе утверждается, что динамичное развитие высшего образования в современную эпоху обусловлено, прежде всего, всемерным обращением высшей школы к самой *личности* человека как явлению, в *персонализации* образова­тельной философии, теории и практики обучения. Большим подспорьем здесь выступает сама неоднородность внутренней конструкции вузов (и особенно уни­верситетов), их многоликость, непохожесть, обеспечивающая наличие многих

разнообразных путей достижения высшего образования и самореализации лично­сти.

Обосновывается авторская трактовка персонализации высшего образова­ния как жизненной перспективы динамичного развития высшей школы, со­стоящей в подготовке человека как полноценного субъекта социокультурного процесса.

На основе анализа исторического опыта генезиса образовательных систем высшей ступени утверждается атрибутивность идеи и практики персонализа­ции системе высшей школы в лице классического университета. В работе пока­зано, что университеты с самого начала выступают не только как центры обра­зования, но и как домены культуры, автономия которых служит условием воз­никновения в них различных вариантов будущей цивилизации.

В ходе историко-культурной реконструкции становления европейского университета была установлена важная закономерность. Она заключается в том, что 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. В работе приведен необходи­мый фактологический, документальный и иллюстративный материал, аргумен­тирующий данную закономерность.

Представлен ретроспективный обзор эволюции западноевропейского университета, а также отечественного высшего образования в логике движения к персонализации. Проведен сравнительный анализ этих линий движения. Ус­тановлено, что развитие отечественной высшей школы отличается временной асинхронностью и социальной ассиметрией по отношению к европейскому процессу. Если в Европе университетский процесс был инициирован и стиму­лирован движением «снизу», то в России университеты создавались «сверху», самим государством, движущимся в сторону усиления централизации и абсо­лютизма. Отсюда в Европе идея персонализации образования выступала изна­чальным вектором становления высшей светской школы. В России эта идея ак­туализировалась по мере развития самой высшей школы как закономерная не­обходимость утверждения самого духа и смысла высшего образования, проби­вая себе дорогу под прессом авторитаризма и консерватизма.

Выявленные исторические параллели, культурные механизмы, социаль­но- психологические и педагогические подходы позволили сформулировать в работе ряд важных научно- методологических положений обеспечения цивили­зационного роста высшей школы. В частности концепцию «Большой тройки» макрофакторов персонализации высшего образования, задающих социокуль­турную матрицу динамичного развития высшей школы. В основе этой матрицы лежат три узловых социокультурных феномена:

* 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.

Терминологически эти три «линии роста» высшей школы получили выра­жение в понятиях *«идея», «наука», «свобода».* При этом стоящие за этими по­нятиями макрофакторы как самостоятельные выделяются весьма условно, по­скольку всегда взаимосвязаны и не действуют изолированно друг от друга. Для развития сферы высшего образования принципиальное значение имеет совме­стный и сбалансированный рост всех трех факторов. Нарушение синхронности и баланса в их действии может приводить к ассиметричным сдвигам социо­культурной матрицы развития высшего образования, вызывая стагнации, упа­док, разложение или перенапряжение в функционировании высшей школы.

Так, обращение к генезису отечественной высшей школы позволило вы­явить дисбаланс в соотношении этих трех макрокультурных факторов. Если первые два фактора проявлялись на российской почве достаточно отчетливо (Россия, как правило, не испытывала дефицита ни в плодотворных идеях, ни в отношении научно- культурного потенциала), то что касается фактора свободы, то на протяжении всей российской истории его уровень оставался весьма низ­ким и недостаточным для полноценной реализации как плодотворных социаль­ных идей и проектов, так и научного потенциала.

В целом, историческая и социокультурная реконструкция генезиса и ста­новления высшей школы позволила 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 незыблемой основе университетской автономии в лице трех свобод - свобо­ды управления, преподавания и обучения.

Аккумулированный в работе социокультурный и теоретический материал позволил раскрыть основные методологические подходы обеспечения персона­лизации системы высшего образования, а именно личностный подход, культу­рологический, аксиологический, синергетический, герменевтический подходы.

Личностный подход рассматривается как этическая основа 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 обучающего и обу­чаемого, строящихся на отношениях доверия, взаимоуважения, принятия, со­трудничества.

Культурологический подход обеспечивает пространственно-средовой план персонализации высшей школы, рассматривая образование в качестве культурогенного процесса, т.е. с точки зрения социокультурного развития и становления личности.

Аксиологический подход представляет ценностный вектор персона­лизации высшего образования. В рамках данного подхода процесс персонали­зации образования представляется как ценностно-смысловое продвижение лич­ности, возникающее на основе особого рода внутренних интенций и устремле- ний обучающегося.

Синергетический подход открывает организационный механизм обес­печения персонализации высшего образования, подчеркивая его стохастиче­ский вероятностный самоорганизующийся характер.

Герменевтический поход раскрывает содержательную сторону персо­нализации образования в высшей школе. Он позволяет рассматривать содержа­ние образования с точки зрения расширения сфер личностного понимания обу­чающегося.

Проблема персонализации образовательного процесса в высшей школе требует своего адекватного психолого-педагогического разрешения. В работе утверждается положение о необходимости переосмысления целей высшего об­разования на основе понимания феноменологии становления личности в обра­зовательном процессе. В контексте персонализации образования, личность обу­чающегося рассматривается как субъект, 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 в сформулированной в ра­боте целевой конструкции персонализации высшего образования. 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». Т.е. 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 свои 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.

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 частности, 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 исследовании мы рассматривали понятие «Я- концепция» как склады-

вающуюся в процессе социализации систему «Я- образов», в которых результиру- ются субъективно значимые аспекты опыта самопознания и самопереживания личности. Эта система служит для личности внутренней опорой построения 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.

В качестве определяющих педагогических условий персонализации обра­зовательного процесса в высшей школе требует в исследовании выступают сле­дующие три:

1. перестройка содержания образования;
2. развитие образовательных коммуникаций;
3. персонализация профессиональной деятельности преподавателя выс­шей школы.

В работе показывается, что содержание образования с точки зрения пер­сонализации должно оперировать артефактами общественного сознания - про­дуктами опыта человеческого мышления, сознания, 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 в работе были выделении следующие.

Принцип обобщенности и фундаментальности знаний направлен на фор­мирование целостного системного мировоззрения обучающихся.

Принцип смысловой направленности содержания обучения заключается в обращении к знанию, вносящему смысловой порядок в сознание обучаемых

Принцип проблемности содержания образования подразумевает концентра­цию знаний вокруг гуманитарных, социальных и др. проблем на основе развития межпредметных связей и интеграции знаний из различных отраслей науки.

Принцип открытости знаний предполагает отказ от ортодоксальных схем обучения, от формально-механистического обучения в пользу живого, творче­ского обращения к опыту культуры.

Принцип конструктивности подразумевает знания, открывающие реаль­ные способы решения актуальных проблем человека в современном мире.

Принцип гуманизации содержания образования полагает необходимость очеловечивания содержания обучения.

Принцип альтернативности знаний требует предлагать обучаемым в рав­ных долях различные подходы, концепции, и объяснительные построения.

Принцип гибкости и вариативности организации содержания образования полагает формирование избыточного и разнообразного состава дисциплин и курсов для обеспечения элективности обучения.

Принцип научно-исследовательской ориентации содержания образования полагает высокую степень приобщения студентов к методологии науки, к осно­вам деятельности по получению нового знания.

В работе доказывается, что персонализации обучения в высшей школе требует адекватной перестройки образовательного пространства в лице разви­тия и расширения спектра образовательных коммуникаций, которые трактуются как связанная 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 персонализации открывается посредством инфор­матизации учебного процесса на базе внедрения современных информационно­коммуникационных технологий, обеспечивающий выход образовательной сис­темы к проектированию и реализации индивидуальной траектории обучения.

Для успешного достижения этой задачи в исследовании разрабатывается ряд взаимосвязанных принципов.

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 постоянного интерактивного диалога, обмена действиями, опытом, знаниями, позициями.

Принцип сензитивности образовательных коммуникаций состоит в том, что они должны чётко реагировать на запросы и потребности обучаемых.

Принцип адресности образовательных коммуникаций полагает соответст­вие информационного обеспечения индивидуальным особенностям обучаемых.

Принцип избыточности полагает широкий и разветвленный спектр образо­вательных коммуникаций, баз данных, справочных материалов и пр.

Принцип разносторонности образовательных коммуникаций полагает ис­пользование различных информационно-коммуникативных обучающих техно­логий.

Принцип интегрированности образовательных коммуникаций предпола­гает их непосредственную встроенность в образовательную систему вуза, по­строения учебной информации на основе межпредметных связей в крупные проблемно-тематические циклы.

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

Определяющим педагогическим условием персонализации образователь­ного процесса в высшей школе выступает персонализация деятельности препо­давателя, воплощенной в 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.

Выход преподавателя к построению авторской педагогической системы полагает его субъектность и смыслотворчество в деятельности, что выражается в авторском подходе к постановке целей, выработке 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 сопряжено с образом ученика как субъекта своей жизнедеятельности и стремление самому быть отраженным в ка­честве значимого субъекта его жизнедеятельности.

Персонализация деятельности преподавателя возможна в условиях диалога, в режиме и процессе профессионально-педагогического сотрудничества со сту­дентами как равноправными партнерами. Посредством сотрудничества препода­ватель может не только эффективно обучать, но осуществить свой личностный вклад в профессиональное становление студентов. При этом 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 исследовании утверждается, что суть этих технологий должна со­стоять в обеспечении субъектной позиции обучаемого в процессе вузовской подготовки. В своём исследовании мы основывались на том положении, что об­разовательная деятельность вуза не должна ограничиваться только лишь рамка­ми учебного процесса и сводиться 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 работе были выделены две большие группы технологий - базовые и вспомогательные. Первую группу образуют технологии, которые выстраивают­ся непосредственно в учебном процессе вуза. К ним мы отнесли дидактические технологии, организационно- методические и информационные технологии. Вторая группа включает технологии научно- исследовательской работы, психо­логические, социальные и управленческие технологии. Обе группы структури-

руют целостную образовательную среду развития личности. Причём, если тех­нологии первой группы выступают как базовые и образуют «ядро» персонали­зации вузовского образования, то технологии второй группы формируют необ­ходимую «оболочку» персонализации, охватывая ведущие сферы жизнедея­тельности обучающихся. В силу чего в деле персонализации высшей школы они выступают как вспомогательные, но отнюдь не как второстепенные.

Дидактические технологии представляются технологиями обучения, ко­торые 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 объяснительно­иллюстративной технологии в русле персонализации обучения посредством ак­тивизации авторской позиции обучаемого в режиме сотрудничества.

Организационно-методические технологии направлены на перевод сту­дента в позицию субъекта формирования своего образовательного простран­ства и построения индивидуальной траектории профессиональной подготовки. К ним были отнесены 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 персонализа­ции посредством внедрения автоматизированных обучающих систем, элек­тронных учебников, пособий и т.п., объединенных в рамках единых программ­но-методических комплексов. В работе представлен проект открытой адаптив­ной информационно-обучающей системы, объединяющей два типа современ­ных технологий - адаптивную и интеллектуальную.

Технологии научно-исследовательской деятельности студентов направлены на подготовку студентов как субъектов научно-поисковой, эвристической дея­тельности. Они полагают формирование студенческих научных групп (лаборато­рий, кружков, секций и т.п.); проведение специальных занятий по овладению различными технологиями проведения исследований; работу студентов в качест­ве внештатных лаборантов, ассистентов лабораторий, конструкторских бюро и т.д.; регулярное проведение внутривузовских студенческих научных конферен­ций, круглых столов и пр., публикации и лицензирование студенческих работ; всемерная поддержка студенческих научных инициатив и достижений.

Применение психологических технологий складывается в рамках дея­тельности вузовской психологической службы и направлено на создание в вузе благоприятных условия для принятия адекватных академических и управленче­ских решений, на развитие и содействие выработке позитивной «Я- концепции» студентов, их готовности к саморазвитию и самореализации в обучении.

Социальные технологии призваны обеспечить условия для широкой са­мореализации студентов, их способностей, талантов гражданских прав и свобод. Эти технологии осуществляется посредством различных форм: студенческие художественные, творческие, музыкальные, театральные студии и мастерские, спортивные секции и кружки, общественные студенческие клубы, объединения и организации (экологические, гражданско-патриотические, трудовые, военно­исторические, туристические и т.д.). Все эти и другие формы целесообразно интегрировать в единые студенческие «Комплексы развития».

Управленческие технологии направлены на обеспечение условий для раз­вития студентов как субъектов управленческой деятельности, посредством раз­вития демократических структур, укрепления студенческого самоуправления.

В целом, полученные в исследовании результаты в основном подтверди­ли правомерность выдвинутой гипотезы.