

Е.И. Снопкова
(Могилев)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА: МОДЕЛЬНОЕ ВИДЕНИЕ

Проблемы педагогического профессионализма являются той темой, в которой можно проследить преемственность традиций и новаций, как в плане научного осмысления, так и в контексте практической деятельности. В рамках проблематики конференции «Романовские чтения», хотелось бы отметить, что Евдоким Романович Романов начал свою педагогическую деятельность в 1872 г. с должности учителя народного училища, а с 1886 г. был назначен инспектором народных училищ Витебской губернии и прослужил в этой должности 20 лет. Просветитель и педагог Е.Р. Романов строго относился к выполнению профессиональных обязанностей учителя, предъявлял высокие требования к личностным и профессиональным качествам учителя.

Каждая эпоха вносит свои изменения в понимание и определение качества педагогической деятельности, образования, возникает новый критерий экспертизы образовательных процессов – релевантность социокультурной ситуации. В данной статье автором представляется свое видение качества проектирования и реализации образовательных процессов, достижение которого видится возможным на основе использования идей средового подхо-

да. Идеи средового подхода как методологического основания педагогики активно использовались в рамках научных поисков педологов на рубеже XIX – XX веков. После известного постановления ЦК ВКП (б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» интерес советских ученых к понятию «среда» и ее роли в развитии личности пропал. Новая волна научно-исследовательского поиска в контексте понимания роли средовых факторов и введения соответствующей терминологии в научные публикации («образовательная среда», «поддерживающая среда», «развивающее пространство» и др.) возникает в 1990-е гг. XX века и продолжается до настоящего времени, наряду с образовательными процессами и институтами образовательные среды различной типологии становятся объектами педагогических исследований.

Средовой подход нормирует такое преобразование имеющейся традиционной практики (в том числе и высшего образования), которое требует серьезного переосмысления объективно заданной системы условий профессионально-личностного становления будущего специалиста и создания новой системы возможностей, повышающей качество подготовки специалистов для всех сфер развития общества, о чем и пойдет речь в данном тексте. Коллектив кафедры как профессионально-управленческая общность в нашем понимании, может гарантировать организацию такой среды, которая бы максимально обеспечила систему возможностей для эффективного осуществления всей совокупности различных образовательных процессов в высшей школе (взросления, социализации, нравственного и гражданского становления, профессионального развития, самоопределения и др.). Роль вузовской кафедры (как профессионально-управленческой общности) и состоит в том, чтобы создать условия для профессионально-личностного становления будущего специалиста, осуществить обеспечение образовательной среды адекватными средствами, гарантирующими саморазвитие обучающихся (в том числе и развитие потребности в непрерывном образовании и самообразовании). В рамках средового подхода высвечивается принципиальная разница таких видов деятельности как учебная и обучающая и разрабатываются методики опосредованного влияния на образующегося, моделируются развивающие обучающие среды и ситуации, действуя в которых студенты осваивают профессиональные позиции, типы и способы профессиональной деятельности. Таким образом, сообщество профессионалов берет на себя задачу обеспечения среды, в которой будет реализовываться антропологическая идея целостного развития самого человека как биосоциодуховного существа.

В. А. Ясвин, рассматривая образовательную среду в психологическом контексте, определяет ее как систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для саморазвития, содержащихся в ее окружении, выделяет локальную среду (среду какого-либо учебного заведения) и микросреду профессионального функционирования, организуемую каждым педагогом [2].

В контексте персонализации личности появляется проблема персонализации содержания образования высшей школы, направленной на формирование личностноориентированных сред. В таких средах содержание образования строится вокруг индивидуальной траектории развития личности студента и включает как инвариантный содержательно-деятельностный компонент, так и вариативный личностный.

Персонализация и индивидуализация личности, с одной стороны (вектор личностного развития), и развитие профессиональных способностей с другой (вектор профессионального развития) возможны только в сообществе профессионалов и благодаря такому сообществу. Профессиональное сообщество выступает условием и источником развития будущего специалиста, в профессиональной общности развивается рефлексивное мышление, происходит «выращивание» проектировочных, исследовательских, конструкторских организационно-управленческих способностей, овладение экспертными процедурами и др. непредметными, методологическими типами и способами профес-

сиональной деятельности. В связи с этим актуализируются проблемы изучения профессионально-управленческой общности с точки зрения ориентации на развитие мышления профессионала, определения роли и места различных типов мыследеятельности в содержании и структуре всего образовательного процесса. На основе общности возможно конструирование различных мыследеятельностных сред как идеальных действительностей по-разному актуализирующих способность действия, общения, понимания, мышления и рефлексии, т.е. разных пластов мыследеятельности (Ю. В. Громыко). Таким образом, мы считаем важной и перспективной задачей теоретико-методологическое и практико-методическое обеспечение процесса создания сложной полипозиционной общности, в которую будет включен студент классического университета с целью развития как неких личностных характеристик, так и профессиональных способностей.

Рассматривая коллектив университетской кафедры как профессионально-управленческую общность, важно представить и ее управленческую составляющую. В данном направлении предстоит осмысление таких процессов, организуемых в условиях классического университетского образования как деятельность управленческой команды, развитие управленческой культуры, управленческая рефлексия, управленческое самоопределение и т.д. Важнейшим результатом научной рефлексии процессов управления, с нашей точки зрения, может стать организация педагогического воздействия на внутренние изменения в контексте позитивного прироста как личностных, так и профессиональных качеств обучающихся.

Согласно средовому подходу содержание образования можно рассматривать как средство самопроявления обучающегося, достояние его личности. Вышеуказанный подход детерминирует иные способы конструирования, как содержания образования, так и экспертизы его качества. Планируемые результаты обучения не задаются нормативно, они сценируются, вероятностно осмысливаются организатором учебного взаимодействия, который создает условия для рефлексии обучающимися собственных внутренних результатов и продуктов образовательного процесса. Содержание образования выступает в разных ракурсах (В. И. Слободчиков): в составе среды как образовательный ресурс; в составе образовательного процесса – как предмет совместной деятельности; в составе образовательного института – как нормативная и культуросообразная структура этой деятельности.

Выделяя средовые формы как один из пластов деятельностного содержания образования необходимо осмыслить всей множественности каналов взаимодействия «студент – среда – преподаватель», каждый из которых подразумевает определенный язык, технологические характеристики, результаты и продукты развития.

На появление содержания образования влияют все компоненты образовательной среды (пространственно-предметный, организационно-технологический, социальный). В связи с чем речь может идти о проектировании специфических технологий, которые соорганизуют процессы опосредованного управления развитием личностных качеств и профессиональных способностей будущих специалистов. В современном педагогическом познании разворачивается процесс осмысления стохастических образовательных технологий, которые в отличие от классических, направлены на технологизацию не образовательного процесса, а среды. Такие технологии носят принципиально вероятностный характер, разрабатываются в условиях невозможности унификации образовательной цели.

Одним из важнейших параметров среды выделяется – структурированность, т.е. способ ее организации. Вслед за В. И. Слободчиковым можно выделить три принципа организации образовательной среды:

- **единообразие**, для которого характерно доминирование административно-целевых связей и отношений, определяемых, как правило, одним субъектом – властью, показателем структурированности среды стремится к максимуму.
- **разнообразие**, при котором связи и отношения имеют конкурирующий характер, происходит разрушение единого

образовательного пространства, показатель структурированности среды стремиться к минимуму.

• **вариативность** (как единство многообразия), когда связи и отношения имеют кооперирующий характер, благодаря чему происходит объединение разного рода ресурсов в рамках образовательных программ, обеспечивающих свои траектории развития разным субъектам образовательного процесса, показатель структурированности среды стремиться к оптимуму [1].

Литература

1. Панов В.И. Психодиагностика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
2. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. – 2000. – № 4. – С. 79-88.