

учителя в Германии является гибкой и вариативной, что определяется наличием предметов как обязательных, так и по выбору. Количество часов, отведенных на изучение обязательных для всех дисциплин и на дисциплины по выбору, примерно одинаковое, при этом количество обязательных дисциплин небольшое (5 предметов), а дисциплины по выбору представляют довольно широкий спектр. На каждый модуль отводится учебное время, в котором есть обязательное количество часов. В результате студент должен освоить определенное

количество дисциплин с определенным количеством часов. При этом он сам выбирает свой маршрут, следуя собственным интересам, потребностям и темпу освоения материала.

Изученный опыт междисциплинарных модулей в подготовке педагогических кадров в Германии может быть использован в содержании подготовки учителей в России при определенных условиях, среди которых особое место занимают тщательное изучение опыта, его оценка и адаптация в условиях страны.

*Т. В. Менг,  
доцент кафедры педагогики*

### **ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВИСТСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Одним из наиболее часто обсуждаемых понятий модернизации высшего образования является понятие «образовательная среда». Оно отражает изменения в подходах к содержанию, методам, формам обучения в новых условиях образования. В то же время понятие «образовательная среда» является наименее изученным и инструментально разработанным в педагогических исследованиях.

Накопленный опыт изучения и разработки образовательных сред в современном высшем образовании отражает большей частью процессы оснащения и овладения субъектами образования информационными технологиями, выражающиеся в создании разнообразных структур информационной образовательной среды и средств доступа к ним, а также проектных решений по созданию образовательной среды вуза, где среда рассматривается как управленческий феномен.

Для обслуживания процессов проектирования (дизайна) обучения в деятельности преподавателя понятие «образовательная среда» является достаточно новым для отечественной практики высшего образования.

В то же время в зарубежной дидактике образовательная среда как дидактическая категория разрабатывается с конца 70-х гг. прошлого века. Анализ зарубежных дидактических подходов к раскрытию содержания данного понятия показывает, что оно обслуживает конструктивистский подход к обучению, который противопоставляется объективистскому или традиционному. Причина появления данного подхода — неудовлетворенность традиционным подходом к обучению, в ходе которого обучающемуся передается готовое знание, которое подлежит последующему измерению, что делает ученика пассивным и не стимулирует ответственность за собственный процесс обучения.

Активная роль обучающегося становится источником конструктивизма как нового направления в дизайне обучения с конца прошлого века. Методологической основой конструктивистского подхода к обучению становятся идеи конструктивистской философии и эпистемологии.

Констатируя тот факт, что многие деятели образования и психологи использу-

ют идеи конструктивизма в образовании, Jonassen из анализа теоретических работ выводит ряд принципов конструктивизма, применимых к образовательной практике:

- разработка приближенных к реальной жизни сред обучения, которые строятся на контексте, пригодном для обучения;
- фокус на прагматических подходах с целью разрешения проблем реального мира;
- придание учителю роли коуча и эксперта по разработке стратегий, используемых для решения проблем;
- понимание целей обучения как обсуждаемых с учащимся, а не навязываемых извне;
- вооружение учащихся стратегиями для восприятия множественности интерпретаций мира;
- организация контроля обучения самим учащимся (Jonassen, 1991).

Этот же автор формулирует так называемые принципы конструктивизма, применимые к разработке конструктивистских сред обучения:

- обеспечение множественности презентаций реальности;
- обеспечение работы с реальным комплексом объектов современного мира;
- акцент на процесс познания, а не репродуктивном его усвоении;
- обеспечение кейсов, отражающих реальную жизнь, а не заранее выстроенную искусственно логику обучения;
- побуждение рефлексивной практики;
- использование контекст- и контент-зависимое добывание знаний;
- побуждение к сотрудничеству в социальной среде.

Сформировавшаяся таким образом научная концепция образовательных сред представляет собой достаточно плюралистическую точку зрения, поддерживающую понимание процесса индивидуального познания и воспроизводства знания как следствия внутренних условий обучающегося.

Данная концепция предлагает новый взгляд на учащегося не как пассивного потребителя знания, а конструктора собственного знания и реализуется в рамках конструктивистского подхода к проектированию процесса обучения.

Если традиционный подход ориентируется на деятельность преподавания, то для конструктивистского подхода существенно смещение акцента скорее на процесс учения самого учащегося, чем на преподавание.

Доминантами конструктивистского подхода к дизайну обучения становятся:

- понимание процесса обучения как процесса конструирования знания обучающимися, а не его получения;
- понимание дизайна обучения как сопровождения процесса конструирования знания обучающимся, нежели проектирования процесса передачи знания преподавателем (Duffy and Cunningham, 1996).

Поскольку процесс конструирования знания признается контекст-зависимым (Jonassen, 1994), преподавателю придается функция разработчика образовательных сред, которые обеспечивают эффективное учение. Преподаватель — медиатор взаимодействия студента с социальным и физическим окружением и фасилитатор его интерпретации и реконцептуализации. Ключевая роль — помочь студенту проблематизировать и реконструировать существующие концепции и определить их валидность в социальном форуме в аудитории или в более широком сообществе.

Богатая образовательная среда становится целью конструктивистского дизайна, основной акцент переносится на уникальность интересов, стилей обучения, мотивацию и способности обучающихся как индивидуалов (Reeves, 1992).

Образовательная среда в рамках конструктивистского подхода представляет собой *объект конструктивной деятельности преподавателя*, включающий:

- обучающихся;

- образовательные ресурсы;
- действия и взаимодействия обучающихся;
- место и время взаимодействия.

На наш взгляд, необходимо учитывать, что конструктивистский подход — это скорее способ осмысления процесса обучения, который побуждает преподавателя к рефлексии и развитию профессиональной деятельности на основе принятия конструктивистских принципов обучения, а не конкретная модель дизайна обучения.

Сущность конструктивистского подхода — принятие учащегося как конструктивистского учащегося, использование принципов дизайна обучения, а также выявление и уточнение механизмов развития активности учащегося в процессе познания.

Продуктивность использования данного подхода к построению обучения в высшей школе обусловлена решением новых задач, стоящих перед высшей школой:

- необходимостью реализации новых требований к развитию студентами профессиональных компетенций, которые достижимы при смене позиции учащегося с пассивного потребителя знания на активного создателя собственного знания и компетенций;
- новой ролью высшего образования как основы переобучения в обществе непрерывного образования, когда учащийся должен научиться использовать образовательную деятельность для реализации профессиональной деятельности и достижения социальной успешности;
- необходимостью учета тех изменений, которые происходят в образовательной деятельности самих обучающихся в новых условиях обществ знания.

Характеризуя изменения, которые происходят в образовательной деятельности человека, исследователи отмечают, что под влиянием развития идей непрерывного образования и технологизации всех сфер деятельности, а также благодаря новациям индивидуальной образовательной

деятельности, связанным с расширением вариативности возможностей образования, образовательная деятельность приобретает творческий характер по самоосуществлению человека *средствами* образования.

Применение конструктивистского подхода к дизайну обучения позволяет развивать образовательную деятельность учащихся, осуществить перевод нормативной деятельности человека в образовании в ее индивидуальное выражение, стимулирующее процесс развития человека средствами образования и его социальной успешности. В этом случае образовательную деятельность следует рассматривать как образовательную практику, как выражение индивида, как условие, позволяющее раскрыться и развиваться потенциям человека.

В рамках проводимого исследования мы сконцентрировались на изучении возможностей не виртуальных, а традиционных образовательных сред в развитии образовательной деятельности студента, стимулировании процесса перехода ее в образовательную практику.

Следуя конструктивистскому подходу и рассматривая учащегося как конструктивную учащегося, мы выявили факторы, которые стимулируют образовательную практику студента.

С этой целью феномен образовательной практики исследовался нами как проявление индивидуально-личностной активности субъектов образования, связанной с освоением средств и способов образовательной деятельности в реальном контексте, а не при решении определенных задач. Основными методами исследования были субъективное феноменологическое исследование и обучение.

В ходе качественного исследования, проводимого на базе РГПУ им. А. И. Герцена, в котором участвовали слушатели разных программ обучения (бакалавры, магистранты и аспиранты), нами выявлено уменьшение, по сравнению с 2000 г., количества учащихся, принимающих пассивный подход к обуче-

нию. Это проявляется в усилении гуманитарной составляющей образа среды, когда среда воспринимается не только как средство получения образования, а как среда жизнедеятельности, решения проблем, где участники выстраивают свой путь. Новые требования учащихся связаны с созданием условий творческого развития, усилением исследовательской составляющей, вариативностью возможностей для развития, которые должна предоставлять современная образовательная среда. Кроме того, для студентов всех ступеней обучения позитивными факторами построения образовательной практики становятся: разнообразие видов деятельности, возможность влиять на среду (выбор содержания, форм аттестации, преподавателей), практическая ориентация обучения, практическое использование знаний в среде, творческие задания, наличие в среде социальных моделей, выступающих в качестве образцов поведения, общение с соучениками. Необходимо отметить также тот факт, что 100% студентов отмечают ведущую роль преподавателя в процессе своего образования. При этом выражена потребность не опосредованного компьютером взаимодействия студента с преподавателем.

Исследование ярко выраженных действующих условий, которые помогают строить студенту свою практику, позволило выявить четыре основные группы посредников. Данные посредники и делают процесс обучения для студентов культурно-опосредованным:

- образовательные ресурсы;
- особенности организации процесса обучения;
- возможности проявления социальной активности и талантов в процессе обучения;
- характер профессионального дискурса.

Эти посредники определяют содержание образовательных практик субъектов образования. На основе значений, которые придают испытуемые данным посредникам как условиям трансформативности опыта,

была построена модель образовательной среды.

Данная модель не рассматривается как нормативная модель деятельности педагога, а используется для проектирования развивающейся педагогической деятельности и саморефлексии, самодиагностики профессиональной деятельности педагога в условиях перехода к обществам знания.

Актуальность данной модели для совершенствования деятельности преподавателя обосновывается на основе анализа профессиональных задач педагогов по развитию самостоятельности студентов, предусматриваемых рамками Болонского процесса; анализа проблем взаимодействия студентов и преподавателей; анализа опыта создания образовательных сред преподавателями высшей школы.

Задействование модели образовательной среды в практике преподавателя высшей школы каждый раз рассматриваются как решение нетривиальной эвристической социальной задачи по проектированию среды. Суть проектирования — создание новой содержательной формы, позволяющей осуществить учащемуся переход от одной образовательной реальности к другой за счет обретения опыта конструирования себя как субъекта образовательной практики.

Метод проектирования образовательной среды строится на основе понимания роли посреднического действия преподавателя в развитии образовательной деятельности учащегося, придания ей статуса образовательной практики. Посредничество понимается не в связи с его эффектом, а важным является сам способ посреднического действия. Этот способ заключается в том, что преподавателю нужно найти способ видения опосредуемого, т. е. своего учебного предмета, и инсценировать поиск студентом этого способа как креативного действия по построению своего образования. Креативность мы рассматриваем как созданную самим субъектом осмысленность образа действия (Д. Дьюи, Х. Йонас).

Опосредование в связи с осознанным построением студентом образовательной практики требует создания новой содержательной формы обучения (образовательной среды) в ходе продуктивного взаимодей-

ствия студентов и преподавателей, которая выстраивается на основе логики стимулирования возникновения образовательной практики студента как креативного действия (табл.).

**Логика опосредования преподавателем развития образовательной практики студента как креативного действия**

Действия преподавателя	Процесс обучения как посредничество	Действия студента
Разработка идеи образовательной практики студента	Поиск смысла обучения, исходя из особенностей предмета и его роли в развитии образовательной практики студента	
Приобщение студентов к идее практики Знакомство с образовательными ресурсами	Создание представления о проблеме, носителем научного знания о которой является преподаватель	Целостное отношение к проблеме Позитивное отношение к проблеме
Побуждение рефлексивного отношения к проблеме на основе демонстрации стимулирующего материала	Акцентирование особенностей проявления проблемы	Использование разнообразных ресурсов Понимание структуры проблемы научной области
Побуждение разработки идеи образовательной практики студентом путем постановки вопросов, результаты решения которых могут быть применимы за пределами образовательной сферы	Способствование кодированию полученной информации студентом	Кодирование полученной информации в виде идеи образовательной практики по решению вопроса или проблемы
Поддержка реализации идеи практики студентом	Активизация стратегий обучения студента, стимулирование выработки своих стратегий обучения	Конструирование личностного знания на основе овладения стратегиями обучения в процессе реализации идеи практики
Сопровождение дискурсом	Активизация полученного студентом знания и опыта в ходе дискурса	Включение полученного знания в профессиональный дискурс
Организация рефлексии обучения	Помощь в оценке содержания и процесса обучения	Оценка содержания и процесса обучения

Модель среды с самого начала определяет, какие именно структуры выступают как основа формообразования новой образовательной реальности.

В разработанной модели среды данные структуры представлены с помощью взаимосвязанных уровней языков: на верхнем используется предельно мягкий язык метафор (среда как ресурс, среда как процесс, среда как поле активности, среда как дискурс), на нижнем более жесткие языки трансформаций.

Метафора допускает работу творческого проектного воображения проектировщика процесса обучения, допускает возможность выражения сложных аспектов обучения на основе использования семантики внутреннего опыта учащихся. Нижний уровень описания модели характеризует каждую из четырех компонентов среды как определенную педагогическую стратегию: «среда как ресурс»; «среда как процесс»; «среда как поле активности личности»; «среда как дискурс».

Характерным для описания этих стратегий является использование языка конструктора. Каждая стратегия конкретизируется ведущей функцией поддержки деятельности студента со стороны преподавателя, возможными объектами поддержки, средствами поддержки и ожидаемыми результатами.

При описании стратегий были использованы идеи создания условий творческой адаптации человека к новому миру как условие выживания человека (К. Роджерс); использование конструктивных моделей обучения (поисковое обучение, когнитивное учение, гуманистические подходы к преподаванию); реализация преподавания как предоставление возможностей (для любого человека важно научиться решать задачи и правильно выбирать стратегию обучения; разработка и применение стратегий обучения самими учащимися); стимулирование процесса обучения студента как социальной деятельности.

*Стратегия ресурса* — использовать ресурсы дисциплины для встречи со сложными и постоянно меняющимися задачами за пределами образования. Нахождение ресурсов должно быть связано со специфическим контекстом их использования. Необходимо оптимально сочетать использование внешних ресурсов и внутренних ресурсов обучения (внутренние стратегии самих учащихся и способы получения знаний в качестве психологических инструментов). *Стратегия процесса* — сделать процесс понятным для студентов на основе использования конструктивных моделей обучения (усиливать все виды конструктивного научения, как интеллектуального (проектное и проблемно-ориентированное обучение), так и личностного, связанного с освоением различных стратегий обучения и социального взаимодействия), включить в решение задач профессиональной практики. *Стратегия активности* — использовать те типы активности, которые быстрее найдут применение, использовать текущие практические занятия личностей. *Стратегия дискурса* — включение студента в профессиональный дискурс должно быть связано с контекстом использования знаний.

В ходе проектирования образовательных сред были выявлены педагогические инструменты, облегчающие процесс обучения студента: сценарий образовательной среды и программа проектного типа. Роль сценария связана с необходимостью усилить понимание студентами процесса обучения. Сценарий представляет собой описание разворачивающегося во времени взаимодействия преподавателя и студента. Программа ориентирована на «привязку» сценария к конкретному времени, ресурсам учащихся, преподавателя и факультета и реализуется как последовательность модулей (обучающих событий): мотивационный, информационный, инновационный, практический и рефлексивный, выстраивающихся в логике реализации студентом

образовательной практики как креативного действия.

Задача преподавателя посредством использования стратегий представить студенту ту особую жизнь, из которой он пришел и из которой возникает особый взгляд на мир, и оформить эту особую идеальную жизнь как образовательную практику студента, в которой видна эта реальность.

Деятельность преподавателя по проектированию образовательной среды представляет посредническое действие, в разворачивании которого могут быть выделены следующие фазы:

- предобучение;
- разработка идеи образовательной практики студента, которая заключается в описании ожидаемых концептуальных изменений студента и их применении студентом за пределами образовательной сферы;
- проигрывание идеи в наличной ситуации на языке метафор (метафоры образовательной среды);
- построение сценария взаимодействия студента и преподавателя на основе использования стратегий проектирования среды;
- обучение;
- обсуждение сценария со студентами и разработка программы образовательной среды;
- реализация программы среды с выполнением преподавателем посреднических функций;
- послеобучение;
- рефлексия содержания и процесса обучения.

*Идея* практики формируется преподавателем как переход студента от одной к другой образовательной реальности за счет концептуальных изменений, приобретенных студентом в ходе изучения дисциплины, и их применения за пределами образовательной сферы. *Проигрывание идеи* представляет собой соотнесение идеи с особенностями учащегося, наличными ресурсами. Оно осу-

ществляется на языке метафор как первичный набросок среды. Какие ресурсы можно использовать? Какую из стратегий обучения использовать? Как поддерживать развитие активности? Как может быть организован дискурс? Конкретизация наброска среды производится в матрице конструирования среды, где конкретизируются средства поддержки и стратегии их освоения (стратегии обучения, стратегии взаимодействия, психологические стратегии). На основе матрицы составляется сценарий среды для студентов, представляющий собой возможный ход взаимодействия преподавателей и студентов в коммуникативном аспекте. Он включает следующие параметры: ресурсные характеристики взаимодействия; этапы взаимодействия, функционально-ролевые характеристики процесса взаимодействия (кто участвует и какие роли играют участники в процессе взаимодействия). Сценарий среды обсуждается со студентами и составляется программа проектного типа, включающая модули, выстраиваемые в логике реализации образовательной практики студентом как креативного действия: причастие к идее практики, поиск идеи осуществления образовательной практики студентом, рефлексивный анализ ситуации реализации идеи, осуществление. Поэтому среда рассматривается не как нормативная обучающая система, а как система нового типа, поддерживающая или активизирующая среда.

Подобное проектирование обучения имеет ряд достоинств:

- варьируется достаточная свобода использования модели;
- имеется возможность воспользоваться технологическими императивами в виде стратегий конструирования среды.

Предложенный подход к проектированию образовательных сред использовался в деятельности преподавателей педагогических дисциплин РГПУ им. А. И. Герцена на разных ступенях подготовки (бакалавры, магистранты, аспиранты). Результаты про-

ектирования образовательных сред на основе представленной модели оценивались в следующей логике: условия обучения — педагогические стратегии и тактики, используемые преподавателем при проектировании среды, — ход взаимодействия преподавателей и студентов — субъективные следствия взаимодействия для участников (студентов и преподавателей) — эффекты освоения образовательной среды (образовательные результаты).

У студентов выявлены следующие особенности образовательной практики:

- ориентация в ресурсах осуществления образовательной деятельности и использование широкого спектра ресурсов образовательной и профессиональной деятельности;
- владение образовательными стратегиями (стратегиями обучения, взаимодействия, самопрезентации, саморефлексии) и способность к созданию индивидуальных образовательных продуктов;
- проявление инициативных форм социального поведения, основанных на включении элементов неформального и информального обучения в образовательный процесс;
- мотивация к продолжению образования;
- удовлетворенность программой обучения;
- умение представить свои достижения в профессиональном и общественном дискурсе.

Качественный анализ показал, что бакалавры демонстрируют расширение представления о ресурсах, активно участвуют в создании информационных ресурсов среды, у магистрантов значительные результаты связаны с развитием критического анализа ресурсов, аспиранты проявляют готовность к построению информационной среды образовательной и профессиональной деятельности. Инициативные формы проявления студентов выявлены в ходе наблюдения

интервьюирования преподавателей, конструирующих среду. У бакалавров — это лидерство, отношения взаимопомощи (создание сайтов поддержки студентов материалами). У магистрантов — различные формы проявления социального партнерства. У аспирантов — неформальные коммуникации. Студенты всех ступеней обучения проявляют большую активность в профессиональном дискурсе в рамках факультета и университета.

Интегральными критериями рациональности предложенного подхода к проектированию образовательной среды на принципах развития позитивной образовательной практики студентов, как показал анализ рефлексивных листов, бесед и коллективных обсуждений участников эксперимента, а также внешняя экспертная оценка, явились:

- личностное знание (знание о фактах, знание о ценностях, знание об образовательных стратегиях и знание о профессиональном поведении);
- удовлетворенность от участия в программе;
- формирование новых социальных контактов участников программ обучения;
- переносимые способности обучения (стратегии обучения, психологические стратегии, стратегии взаимодействия, коммуникативные стратегии).

Нами был сделан вывод, что проектируемые среды создают многовариантные условия использования студентами образовательных средств, причем не в качестве чистых средств обучения, а в качестве источников развития мотивации в среде, которая является главным источником самоорганизации студентов в среде. Данный факт подтверждается анализом динамики мотивации студентов в ходе изучения ими учебных дисциплин, который показывает рост числа надситуативных мотивов деятельности студентов, обусловленных созданными условиями проявления активности в образовательной среде.



Таким образом, реализация конструктивистского подхода к передаче и воспроизводству образовательной деятельности студентов в условиях непрерывного образования позволяет выйти за рамки средств узкопредметного поля изучаемых дисциплин, акцентируя внимание преподавателя на перемещении в разных пространствах (ресурсов, процесса, активности, дискурса). Это создает условия развития способности студентов реализовывать свои об-

разовательные практики в ходе изучения отдельных дисциплин. Подобное проектирование конструктивистских образовательных сред позволяет усилить роль преподавателя в развитии способностей студентов к обучению в условиях непрерывного образования и построения новых обществ знания и дает возможность переосмыслить деятельность учащегося по получению образования как имеющую свой собственный статус, статус образовательной практики.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л. С.* Проблемы общей психологии / Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.
2. *Дьюи Дж.* Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000.
3. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: Методические рекомендации. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
4. *Ханс Йонас.* Креативность действия / Пер с нем. СПб.: Алтейя, 2005.
5. *Эльконин Б. Д.* Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: «Академия», 2001.
6. *Jonassen, D.* (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Journal of Educational Technology Research and Development*, 39(3).

*Л. И. Даргевичене,*  
доцент кафедры педагогики  
*Н. В. Добрецова,*  
доцент кафедры педагогики  
*Н. А. Лабунская,*  
доцент кафедры педагогики  
*Н. В. Примчук,*  
доцент кафедры педагогики

### НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИКИ

В действующих образовательных стандартах высшего профессионального образования и стандартах нового поколения исследовательская компонента в подготовке студента является весьма значимой. Традиционно исследовательская активность студентов организуется и осуществляется через выполнение ими совокупности курсовых работ, выпускной квалификационной и дипломной работ. Однако этими формами исследовательской активности подготовка современного студента — будущего педагога — ограничиваться не может.

В статье проанализированы основные направления организации научно-исследовательской активности студентов в области педагогики, как в образовательном процессе, так и за его рамками. В предлагаемых материалах раскрыты основы системной организации исследовательской деятельности студента. Рассмотрение основ такой системы предполагает обсуждение вопросов, связанных с уточнением целей и результатов исследовательской деятельности студента; раскрытием процесса ее осуществления; анализом спосо-