

Проектирование личностно развивающих педагогических систем с учетом образовательных потребностей обучающихся и факторов социокультурной макросреды

Ходякова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, кафедра психологии, педагогики и организации работы с кадрами, ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России» (Hodyakova@rambler.ru)

Митин А.И., доктор педагогических наук, профессор, кафедра прикладной информатики и мультимедийных технологий, факультет информационных технологий, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (mitin_ai@mail.ru)

Хухлаева О.В., доктор педагогических наук, кафедра этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (Huhlaevaolga@mail.ru)

В статье рассмотрены проблемные вопросы проектирования личностно развивающих педагогических систем: недооценка в проектах обучения роли образовательных потребностей обучающихся, а также стимулов и возможностей социокультурной макросреды. Названы субъективные (потребности и мотивы, цели, индивидуальный опыт) и объективные (требования, противоречия и риски, коммуникативные и деятельностные возможности среды) факторы влияния на развитие личности. Приведена модель развития личности во взаимодействии с образовательной средой – последовательная смена ролевых позиций обучающегося, его образовательных потребностей и требуемых ему условий среды. На основе данной модели предложен вариант анкеты по изучению образовательных потребностей обучающихся. Кратко описан процесс апробации анкеты. Приведены и проанализированы результаты анкетирования обучающихся образовательных организаций высшего и дополнительного профессионального образования. Сделаны практически значимые выводы для педагогического проектирования личностно развивающих образовательных систем.

Ключевые слова: личность, развитие личности, образовательная потребность, социокультурная макросреда, педагогическое проектирование.

Для цитаты:

Ходякова Н.В., Митин А.И., Хухлаева О.В. Проектирование личностно развивающих педагогических систем с учетом образовательных потребностей обучающихся и факторов социокультурной макросреды. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2018(8). №3. С. 240-253.
doi: 10.17759/psylaw.207070310

For citation:

Khodyakova N.V., Mitin A.I., Khukhlaeva O.V. Projecting personality developing pedagogical systems in view of students' educational needs and factors of social and cultural macro-environment. [Elektronnyi resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2018(8), no. 3. pp. 240-253.
doi: 10.17759/psylaw.2018080317

Личность обучающегося выступает и ведущей целью, и базовой ценностью современного отечественного образования. Любой подход к проектированию образовательных систем, элиминирующий, недооценивающий или всего лишь декларирующий роль личности, обречен на неадекватность конструируемых исследователями моделей педагогического процесса и неполноту учета влияющих на его протекание факторов. Как показывают наши исследования [6, 10, 12], проектирование личностно развивающих систем образования невозможно как без учета детерминирующих личностный рост субъективных факторов: актуальных мотивов, потребностей, интересов, целей, накопленных обучающимся когнитивного, эмоционально-чувственного, ценностно-смыслового и креативно-деятельностного видов опыта, так и без учета влияющих на развитие личности объективных (средовых) факторов: внешних требований к обучающемуся, социокультурных норм и образцов, представленных в среде трудностей, рисков, противоречий и проблем, а также вариативных возможностей деятельности и коммуникации. Это связано с тем, что личность и среда всегда образуют диалектическое единство. Личность проявляет и позиционирует себя в изменяющейся социокультурной среде, а среда предоставляет личности психологические стимулы и процессуально-содержательные возможности для развития.

Естественным механизмом включения обучающегося в процесс обучения является его стремление удовлетворить свои образовательные потребности. Все чаще современные школьники и студенты удовлетворяют свои познавательные потребности, обращаясь с вопросами не к педагогам или сотрудникам библиотек, а к участникам Интернет-форумов или пользователям социальных сетей, формируя информационные запросы в поисковых системах Интернет и т.п. Педагоги, в свою очередь, проектируя процесс обучения, ориентируются прежде всего на нормативные требования, на основе которых оценивается качество их деятельности, и не озабочены «педагогизацией» внеинституциональных по отношению к системе образования информационно-образовательных сред. Изучение образовательных потребностей обучающихся в начале цикла обучения пока не является для педагогов нормой. В школах и вузах регулярно организуются «входной» и итоговый контроль знаний, иногда изучается мнение обучающихся относительно прошедшего курса

обучения, но крайне редко педагоги изучают образовательные потребности обучающихся. Возможно, это связано с трудностями выбора или создания педагогами подходящих диагностических методик, которые могли бы быть реализованы в обучении в режиме «реального времени».

Сказанное позволяет выделить в качестве значимых две проблемы: 1) разработки и опытной апробации методики изучения педагогами образовательных потребностей обучающихся; 2) определения на основе проведенной диагностики средовых факторов социокультурной макросреды, которые следует включать в образовательные проекты с целью удовлетворения образовательных потребностей обучающихся. Решению этих проблем посвящена данная публикация.

В основу подготовки диагностической методики была положена динамическая модель ситуационного цикла личностно развивающего взаимодействия обучающегося с образовательной средой [11, с. 109-128]. В соответствии с данной моделью обучающийся обычно выполняет в конкретной учебной ситуации одну (наиболее выраженную) ролевую функцию из четырех следующих:

- «реципиент» - субъект активного восприятия и понимания новой учебной информации, требований к учебной деятельности, заинтересованный в позитивной оценке со стороны педагога;
- «деятель» - субъект целеполагания, самостоятельной учебной деятельности, свободного выбора средств достижения ее целей, заинтересованный в своей объективной успешности;
- «коммуникатор» - субъект учебного общения, формирующий и представляющий другим свою личностную позицию, готовый к толерантному ценностно-смысловому диалогу, заинтересованный в позитивной социально-групповой оценке;
- «новатор» - субъект творческой самореализации, самооценки и самокоррекции, осознающий риски и преодолевающий сопротивление среды, утверждающийся в процессе практического воплощения своих идей.

Цикл личностного развития обучающегося в образовательной среде состоит в последовательной смене названных ролей и накоплении соответствующих видов личностного опыта: чувственного восприятия и когнитивной ориентировки; предметно-деятельностной ориентировки, ценностно-смысловой ориентировки и целостной ориентировки. Завершение цикла развивающего взаимодействия личности и среды характеризуется новообразованиями в личностном опыте и требует качественного обновления образовательной среды. Заметим, что каждой из этих ролей гипотетически соответствуют определенные образовательные потребности обучающегося и определенные признаки и состав обеспечивающей эти потребности образовательной среды.

Так, обучающийся-«реципиент» испытывает потребность в новых и доступных для понимания знаниях, скорейшей психологической адаптации в условиях новой образовательной среды, переживании во взаимодействии со средой положительных эмоций, позитивной педагогической оценке. В связи с этим образовательная среда должна обладать для него, с одной стороны, признаками новизны, а, с другой стороны, системной

организации, психологической защищенности, эргономичности, эстетичности. Для этого в ее состав необходимо включать такие факторы социокультурной макросреды, как: адаптированная к возможностям обучающихся новая научная информация, представленная в рекомендованных уполномоченными государственными структурами учебниках и учебных пособиях; государственные требования образовательных стандартов; действующий во всех образовательных организациях страны регламент организации процесса обучения (в том числе, пространственно-временной регламент); научно обоснованные нормы учебной нагрузки; внешняя психолого-педагогическая регуляция межличностных отношений в учебной группе; утвердившиеся в теории и образовательной практике критерии и шкалы оценки учебных достижений; а также эстетические правила эмоционально благоприятного предметно-пространственного и информационного дизайна.

Обучающийся-«деятель» ощущает потребность испытать свои силы, быть успешным в выполнении учебно-предметной деятельности. Для него образовательная среда должна обладать признаками вариативности, соревновательности, «совместно распределенного действия (со-действия)» [7, с. 11]. В ее состав должны входить такие факторы макросреды, как: альтернативные традиционной учебной литературе источники учебной информации (электронные образовательные ресурсы, Интернет-источники, публикации в СМИ и др.), вариативные средства выполнения учебной деятельности, фонд разноуровневых задач и множество способов их решения, симуляционные деловые игры и виртуальные среды имитации реальных и лабораторных процессов [3, с. 81], эталонные образцы и критерии оценки достижений в определенной предметной области.

Обучающийся-«коммуникатор» нуждается в конструктивной коммуникации с другими субъектами образовательного процесса, в преодолении барьеров общения, в оформлении и презентации своей личностной позиции. Образовательная среда для него должна быть референтной и диалогичной. В ее состав должны быть включены такие факторы, как: «инструменты культуры» – символы, образные модели [5], образцы личностного саморазвития выдающихся людей, коммуникации со значимыми людьми, сервисы социальных сетей [4, с. 30], вариативные средства самовыражения, представление дискуссионных точек зрения на изучаемое явление, проблемный контекст жизнедеятельности, этические коллизии межличностных и межкультурных отношений, правила цивилизованного общения и сотрудничества [8].

Обучающийся-«новатор» испытывает потребность в экспериментальной апробации своих идей и представлений, практическом воплощении своей позиции, в максимальной свободе действий. Образовательная среда для такого обучающегося должна быть нерегламентированной, инструментальной, внешне безоценочной. В ее состав следует включать такие факторы социокультурной макросреды, как: пространство для испытаний, опытов и экспериментов [6, с. 66], социально значимые культурные проекты и научные исследования, вариативные инструменты для творчества, свобода выбора пространственных и временных параметров активности, свобода выбора партнеров по коммуникации и деятельности.

Для опытной проверки данных модельных представлений нами была разработана анкета и в апреле-мае 2018 г. проведены пилотажное исследование на группе из 13 преподавателей-методистов и последующий анонимный опрос 167 обучающихся образовательных организаций высшего и дополнительного профессионального

образования, расположенных в г. Москве и Московской области (Московского государственного психолого-педагогического университета, Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Академии управления МВД России, Всероссийского института повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации). По результатам пилотажного исследования респонденты оценили анкету как имеющую очевидную валидность [1, с. 166] и рекомендовали добавить в анкету раздел «Общие сведения о респонденте» с указанием возраста испытуемых.

После проведения основного опроса было установлено, что 5 анкет не соответствовали правилам их заполнения, в связи с чем они были признаны испорченными и не были обработаны. Таким образом, общая итоговая выборка составила 162 человека.

Вопросы анкеты отражали образовательные потребности обучающихся в отношении содержания, методики обучения, типа профессионального поведения и деятельности преподавателя (3 вопроса - № 2, 3, 4) и характеризовали ситуацию «Я в образовательной среде» через выбор респондентом своих цели и роли в обучении (2 вопроса - № 1, 5). На каждый из вопросов предлагалось дать только один (наиболее подходящий) вариант ответа, при этом каждому вопросу соответствовали 4 готовых варианта ответа, соответствующих различающимся ролевым позициям обучающихся, а также открытый вариант ответа, если ни один из готовых вариантов не устраивал опрашиваемого. В разделе анкеты «Общие сведения о респонденте» опрашиваемые указывали свой возраст, пол, профиль получаемого образования. Чтение анкеты и выбор подходящих ответов занимали в среднем 10-15 мин.

По первому вопросу (В1): «Для Вас главной целью обучения в вузе в настоящее время является:» были предложены следующие варианты ответов: 1) получение новых знаний для успешной адаптации к условиям профессиональной деятельности (О1); 2) приобретение умений и навыков, практического опыта успешной самостоятельной деятельности в избранной профессии (О2); 3) конструктивное общение с сокурсниками и преподавателями, обмен мнениями по проблемным вопросам профессиональной деятельности (О3); 4) определение собственной стратегии и тактики профессиональной деятельности, готовность к инновациям в профессиональной среде (О4); 5) другое (напишите) (О5).

По второму вопросу: «Какое содержание обучения Вы считаете наиболее значимым?» (В2) предлагались следующие варианты ответов: 1) изучение актуальных источников информации по учебным вопросам, формирование системных знаний по всем разделам образовательной программы (О1); 2) изучение вариативных источников учебной информации; свободный выбор учебных предметов, видов учебной деятельности, учебных задач (О2); 3) проблемный контекст изучаемого материала, представление дискуссионных точек зрения по учебным вопросам (О3); 4) исследовательская деятельность, выполнение креативных учебно-профессиональных проектов (О4); 5) другое (напишите) (О5).

По третьему вопросу: «Какая методика обучения для Вас наиболее предпочтительна?» (В3) были предложены следующие варианты ответов: 1) традиционная, когда преподаватель доходчиво излагает учебный материал, обучающиеся его воспринимают, понимают, запоминают и воспроизводят, по итогам обучения педагог

оценивает успешность каждого (01); 2) вариативная, при которой преподаватель предлагает на выбор различные виды учебной деятельности и способы их осуществления, несколько уровней сложности учебных задач, а обучающийся самостоятельно реализует выбор, пробует свои силы в освоении различных учебных действий, сравнивает свои результаты с результатами других обучающихся на основе критериев объективной оценки (02); 3) диалогическая, когда преподаватель организует межличностное взаимодействие, следит за соблюдением правил общения и сотрудничества, а обучающиеся в процессе коммуникации выражают свою позицию, взаимно обогащают знания и опыт друг друга, при этом оценка их действий формируется на основе социокультурных норм и мнения группы (03); 4) продуктивная, когда преподаватель создает благоприятные условия для творческой деятельности обучающихся: выявления и самостоятельной формулировки проблем в данной предметной области, разработки инновационных предложений по их решению, проверки практической реализуемости выдвинутых инноваций, самооценки и самокоррекции (04); 5) другое (напишите) (05).

По четвертому вопросу (В4): «Какой тип профессионального поведения и деятельности преподавателя Вам более всего импонирует?» предлагались следующие варианты ответов: 1) «профессионал» - отлично знающий свой предмет и задающий образец выполнения соответствующей предметной деятельности, способный внятно и доступно объяснить сложные вопросы, справедливо оценивающий результаты обучения (01); 2) «тьютор» - широко эрудированный, владеющий различными технологиями деятельности, умеющий эффективно организовать учебные игры, конкурсы и соревнования, предоставляющий в обучении максимальную свободу выбора и готовый проконсультировать обучающихся в ходе реализации их «индивидуального образовательного маршрута» (02); 3) «модератор» - педагог высокого уровня культуры, обладающий способностью к взаимопониманию, умеющий сформулировать актуальную проблему и эффективно организовать ее обсуждение в группе, способный преодолеть психологические барьеры в общении и обеспечить психологическую безопасность каждому из участников коммуникации (03); 4) «фасилитатор» - педагог, обладающий открытостью и широтой мышления, демонстрирующий в своей деятельности гибкость и адаптивность, готовый ответить на особые образовательные запросы и потребности обучающихся, поддерживающий в обучающихся их творческую индивидуальность, задающий образец профессионально-личностного саморазвития (04); 5) другое (напишите) (05).

По пятому вопросу: «Какая из условно выделенных ролей обучающихся Вам наиболее близка?» (В5) были предложены следующие варианты ответов: 1) «реципиент» - субъект, активно воспринимающий учебную информацию и требования педагогов, добывающийся их полного понимания, стремящийся сформировать у себя четкую систему представлений по изучаемым предметам, добросовестно выполняющий все задания, нормы и правила учебной деятельности (01); 2) «деятель» - субъект самостоятельной учебной предметно-практической деятельности, заинтересованный в своей объективной успешности, способный к выделению в образовательной среде значимых для себя учебных дисциплин и преподавателей, готовый к участию в учебных играх, конкурсах и соревнованиях, познающий и развивающий свои индивидуальные способности и возможности (02); 3) «коммуникатор» - субъект учебного общения и совместной деятельности, формирующий и представляющий окружающим свою собственную профессиональную позицию, готовый к ценностно-смысловому диалогу по проблемам профессиональной деятельности, толерантно воспринимающий точки зрения оппонентов,

внимательный к оценке своих действий со стороны других участников учебного взаимодействия (О3); 4) «новатор» - субъект, имеющий собственные представления о должной профессиональной и учебной деятельности, готовый к реализации на практике своих идей и предложений, осознающий и преодолевающий психологические риски и сопротивление среды, утверждающийся в своей правоте или корректирующий свои представления (О4); 5) другое (напишите) (О5).

Как видно из приведенных формулировок, все четыре варианта ответов на пять задаваемых вопросов логически связаны между собой и образуют единую смысловую линию проектирования содержания и методов обучения, а также организационно-педагогической деятельности преподавателя. Так линия ответов О1 на все пять вопросов наиболее соответствует традиционному (классическому) варианту обучения. Линия О2 в большей степени применяется в практико-ориентированном обучении какому-либо виду деятельности (профессиональной, спортивной, художественной). Линия О3 чаще всего используется в обучении гуманитарным предметам. А линия ответов О4 наиболее соответствует варианту работы с одаренными обучающимися.

Анализируя результаты опроса, мы обращали внимание не только на значения количества выборов тех или иных вариантов ответов на вопросы анкеты, но и на выбор идентичных ответов на вопросы №№ 1, 5, характеризующий устойчивость целе-ролевого самоопределения обучающегося, а также на выбор трех или не менее двух идентичных ответов из трех на вопросы №№ 2, 3, 4, характеризующий согласованные образовательные потребности обучающихся [9].

По итогам проведенного опроса были получены следующие результаты (табл. 1, табл. 2, табл. 3).

Таблица 1.

Распределение респондентов по возрасту

Возраст	Количество чел.	%
До 20 лет	11	6,79
От 21 до 30 лет	24	14,81
От 31 до 40 лет	68	41,98
От 41 до 50 лет	55	33,95
От 51 до 60 лет	4	2,47

Как видно из табл. 1, большую часть выборки составили обучающиеся в возрасте от 31 года до 40 лет (около 42%), следующую по количеству группу составили обучающиеся от 41 года до 50 лет (около 34%). Наименьшее количество респондентов попали в группы «до 20 лет» (около 7 %) и «от 51 до 60 лет» (около 3%).

Таблица 2.

Распределение выборов ответов на вопросы анкеты

	В1 (чел.)	В1 (%)	В2 (чел.)	В2 (%)	В3 (чел.)	В3 (%)	В4 (чел.)	В4 (%)	В5 (чел.)	В5 (%)
01	32	19,75	59	36,42	58	35,80	69	42,59	48	29,63
02	68	41,98	20	12,35	23	14,20	26	16,05	30	18,52
03	47	29,01	68	41,98	58	35,80	41	25,31	69	42,59
04	15	9,26	15	9,26	23	14,20	26	16,05	15	9,26
05	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Из табл. 2 следует, что открытый вариант ответа не был использован ни одним респондентом ни по одному из вопросов. Кроме того, отсутствовали нулевые выборы вариантов ответов. Эти факты в определенной степени могут свидетельствовать о содержательной и конструктивной валидности [1, с. 167] составленной нами анкеты.

Табличные данные по вопросу № 5 (В5) показывают, что роль «реципиент» отнесли к себе почти 30% опрошенных, роль «деятель» выбрали почти 19% опрошенных, роль «коммуникатор» - около 43% опрошенных, роль «новатор» - почти 9% опрошенных. Значимое количество респондентов, отнесших себя к обучающимся-«коммуникаторам», мы объясняем возрастными характеристиками большинства участников вопроса (75,93% от всех опрошенных составляют респонденты в возрасте от 31 до 50 лет) и накоплением в этом возрасте достаточного когнитивного, деятельностного и коммуникативного опыта. Следующую по количеству группу составили обучающиеся, выбравшие для себя роль «реципиент». Заметим, что именно на эту группу ориентирована традиционная модель обучения. Заметим также, что в силу иной ролевой самоидентификации *около 70% обучающихся нуждаются в нетрадиционных типах образовательных проектов: вариативных, диалогических, креативных.* Игнорирование этого факта приводит к неадекватности педагогического проектирования, ориентированного только на обучающихся-«реципиентов» и, как следствие, к отчуждению обучающихся (в нашем случае большинства обучающихся!) других функционально-ролевых групп в образовательном процессе.

Выборы предпочтительных характеристик обучения, соответствующих роли «реципиент» (01) обучающегося колеблются в диапазоне от 20% до 43%. Выборы, соответствующие роли «деятель» (02) находятся в границах от 12% до 42%. Выборы, связанные с ролью «коммуникатор» (03), обнаруживаются в пределах от 29% до 43%. Выборы, соответствующие роли «новатор» (04), образуют диапазон от 9% до 16%. Из этого

можно сделать вывод о примерной количественной соотносимости образовательных потребностей обучающихся, исполняющих ролевые функции «реципиент», «деятель» и «коммуникатор», и значительно меньшей по количественному составу группе «новатор». Сопоставление этой тенденции с распределением ответов по каждому из вопросов (B1-B5) также демонстрирует наименьшее количество выборов ответов, адекватных роли «новатор» (O4). Этот результат свидетельствует о том, что подготовка субъекта инновационных изменений – не массовый процесс, а индивидуальная работа с каждой личностью, нуждающейся в особых (максимально свободных) условиях образовательной среды.

Как было сказано, в рамках проведенного исследования нас интересовали также вопросы: насколько принятая на себя респондентом роль обучающегося релевантна (не умозрительна, подкреплена целеустремленностью) избранной им ведущей цели обучения? насколько согласованы между собой (а, значит, и достоверны) выборы, характеризующие образовательные потребности обучающихся? В поиске ответов на эти вопросы нами было посчитано количество опрашиваемых, демонстрирующих выборы ответов с одним и тем же номером на вопросы № 1 и № 5, а также давших более двух ответов с одинаковыми номерами на вопросы №№ 2, 3, 4. Результаты подсчетов представлены в табл. 2, табл. 3.

Таблица 3.

Совпадение целе-ролевых представлений

	Количество совпадающих выборов ответов на вопросы №№ 1, 5 (B1=B5)	%
O1	14	8,64
O2	15	9,26
O3	32	19,75
O4	6	3,70
Всего	67	41,36%

Результаты, представленные в табл. 3, свидетельствуют об осознанности и практической готовности выбора той или иной роли в обучении приблизительно у 41% опрошенных. Среди них наилучший результат (около 20%) отмечается у обучающихся, выбравших для себя роль «коммуникатор». Такой результат представляется объяснимым в силу того, что обучающиеся-«коммуникаторы» находятся на таком уровне личностного роста, когда они способны осознавать свою позицию и заявлять о ней.

Табл. 4 показывает, что образовательные потребности в отношении содержания и методики обучения совпадают по всем трем позициям (B2, B3, B4) более чем у трети опрошенных. Эти респонденты хорошо понимают, что им требуется в образовательном процессе, и демонстрируют логическое единство своих ответов. В совпадении потребностей по двум позициям из трех (таких обучающихся больше половины) тоже проявляются

преобладающие предпочтения обучающихся, но также видится небольшая изменчивость выбора функционально-ролевой линии (возможно, эти обучающиеся находятся в переходном состоянии от одной роли к другой).

Таблица 4.

Согласованность образовательных потребностей

	Количество совпадающих выборов ответов на вопросы №№ 2, 3, 4 (B2=B3=B4)	%	Количество совпадающих ответов на вопросы №№ 2, 3, 4 (B2=B3 или B2=B4 или B3=B4)	%	Всего	%
1	33	20,37	27	16,67	60	37,04
2	1	0,62	14	8,64	15	9,26
3	16	9,88	36	22,22	52	32,10
4	7	4,32	7	4,32	14	8,64
Всего	57	35,19	84	51,85	141	83,04

Если суммировать общее количество респондентов, у которых отмечаются согласованные образовательные потребности, то получится величина, превышающая 83%. Таким образом, у подавляющего большинства обучающихся образовательные потребности можно считать согласованными и соответствующими одной из четырех модельных ролевых позиций.

Резюмируя проведенное исследование, сделаем некоторые выводы:

1) апробированная в ходе опроса анкета может служить для педагогов практичным диагностическим средством дифференциации обучающихся на функционально-ролевые группы: «реципиент»; «деятель»; «коммуникатор»; «новатор»;

2) результаты проводимых по данной анкете опросов позволяют выявить преобладающие в данной учебной группе образовательные потребности обучающихся, а также особые образовательные потребности каждой из ее ролевых подгрупп;

при проектировании образовательного процесса, ориентированного на развитие личности обучающихся, необходимо предусмотреть четыре содержательно-методические линии, соответствующие образовательным потребностям каждой из ролевых групп и включающие требуемые им факторы макросреды.

Литература

1. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. СПб: Питер, 2006. 351 с.
2. Воронцов А.Б. Судьба учебной деятельности в подростковой школе: содержание, способы и формы // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 56–69. doi: 10.17759/pse.2015200306
3. Дворянчиков Н.В., Калашникова Т.В., Печникова Л.С., Фролова Н.В. Использование электронного обучения в образовательном процессе: проблемы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 2. С. 76-83. doi: 10.17759/pse.2016210209
4. Королева Д.О. Использование социальных сетей для целей образования и социализации подростка: аналитический обзор эмпирических исследований (международный опыт) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 28–37.
5. Кудрявцев В.Т. Культура как самоотношение // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 113—128. doi:10.17759/chp.2016120307
6. Митин А.И. Развитие акмеолого-педагогических средств информатизации профессионального обучения государственных служащих (автоматизированные рабочие места): дисс. ... доктора педагогических наук. М., 2003.
7. Рубцов В.В. Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 4-14. doi:10.17759/chp.2016120301
8. Столяренко А.М., Сердюк Н.В., Филимонов О.В. Социально-психологические факторы педагогики партнерства общества и полиции // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 93–100. doi: 10.17759/pse.2017220413
9. Ульянина О.А. Психологическая диагностика в образовательных организациях МВД России. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2018(8). №2. С. 61-76. doi: 10.17759/psylaw.2018080205
10. Ходякова Н.В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем: дисс. ... доктора педагогических наук. Волгоград, 2013.
11. Ходякова Н.В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающего образования: методологические предпосылки и концепция:

монография. Волгоград: Перемена, 2012. 170 с.

12. Хухлаева О.В. Формирование психологического здоровья младших школьников: дисс. ... доктора педагогических наук. М., 2001.

Projecting Personality Developing Pedagogical Systems in View of Students' Educational Needs and Factors of Social and Cultural Macro-Environment

Khodyakova N.V., PhD (Pedagogy), professor at the Department of Psychology, Pedagogy and Organization of Staff Training at the Management Academy of the Ministry of Internal Affairs in Russia (Hodyakova@rambler.ru)

Mitin A.I., PhD (Pedagogy), professor at the Department of Applied Informatics and Multimedia Technologies of the Faculty of Informational Technologies at the Moscow State Psychological and Pedagogical University (mitin_ai@mail.ru)

Khukhlayeva O.V., PhD (Pedagogy), professor at the Department of Ethnopsychology and Psychological Problems of Multicultural Education at the Moscow State Psychological and Pedagogical University (Huhlaevaolga@mail.ru)

The issues of projecting personality developing pedagogical systems, such as underestimating the role of students' educational needs in educational projects and also underestimating impetuses and opportunities of social and cultural macro-environment are considered in the article. Subjective (needs and motives, aims, individual experience) and objective (demands, contradictions and risks, communicative and pragmatist opportunities of the environment) factors which influence personality development are named. The model of personality development in its interaction with educational environment – sequential changing student's role positions, his educational needs and necessary environmental conditions – is given. On the basis of this model the variant of a questionnaire which investigates students' educational needs, is suggested. The process of testing the questionnaire is described briefly. The results of questioning students of higher educational and further vocational educational institutions are given and analyzed. Practically significant conclusions for pedagogical projecting personality developing educational systems are made.

Key words: personality, personality development, educational need, social and cultural macro-environment, pedagogical projecting.

References

1. Burlachuk L.F. *Psikhodiagnostika [Psychodiagnostics]*. Saint Petersburg: Piter, 2006. 351 p.
2. Vorontsov A.B. Sud'ba uchebnoi deyatel'nosti v podrostkovoii shkole: sodержanie, sposoby i formy [Destiny of studying at school for teenagers: contents, means and forms]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 56–69. doi: 10.17759/pse.2015200306
3. Dvoryanchikov N.V., Kalashnikova T.V., Pechnikova L.S., Frolova N.V. Ispol'zovanie elektronnoogo obucheniya v obrazovatel'nom protsesse: problemy i perspektivy [Usage of electronic teaching in educational process: problems and perspectives]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2016, vol. 21, no. 2, pp. 76-83. doi: 10.17759/pse.2016210209
4. Koroleva D. O. Ispol'zovanie sotsial'nykh setei dlya tselei obrazovaniya i sotsializatsii podrostantka: analiticheskii obzor empiricheskikh issledovaniy (mezhdunarodnyi opyt) [Usage of social networks for aims of teenager's education and socialization: analytical review of empirical research (international experience)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2015, vol. 20, no. 1, pp. 28–37.
5. Kudryavtsev V.T. Kul'tura kak samootnoshenie [Culture as self-conception]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural and Historical Psychology]*, 2016, vol. 12, no. 3. pp. 113—128. doi:10.17759/chp.2016120307
6. Mitin A.I. Razvitie akmeologo-pedagogicheskikh sredstv informatizatsii professional'nogo obucheniya gosudarstvennykh sluzhashchikh (avtomatizirovannye rabochie mesta). Diss. dokt. ped. nauk. [Developing acmeological and pedagogical means of informatization of public servants professional education (automatized work places)]. Moscow, 2003.
7. Rubtsov V.V. Kul'turno-istoricheskaya nauchnaya shkola: problemy, kotorye postavil L.S. Vygotskii [Cultural and historical scientific school: problems which L.S. Vygotsky stated]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural and Historical Psychology]*, 2016, vol. 12, no. 3, pp. 4-14. doi:10.17759/chp.2016120301
8. Stolyarenko A.M., Serdyuk N.V., Filimonov O.V. Sotsial'no-psikhologicheskie faktory pedagogiki partnerstva obshchestva i politzii [Social and psychological factors of pedagogy of partnership between society and police]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2017, vol. 22, no. 4, pp. 93–100. doi: 10.17759/pse.2017220413
9. Ul'yanina O.A. Psikhologicheskaya diagnostika v obrazovatel'nykh organizatsiyakh MVD Rossii. *Psikhologiya i pravo [Psychology and Law]*, 2018, vol. 8, no 2, pp. 61-76. doi: 10.17759/psylaw.2018080205

10. Khodyakova N.V. Situatsionno-sredovoi podkhod k proektirovaniyu lichnostno razvivayushchikh obrazovatel'nykh sistem. Diss. dokt. ped. nauk. [Situational and environmental approach for projecting personality developing educational systems]. Volgograd, 2013.
11. Khodyakova N.V. Situatsionno-sredovoi podkhod k proektirovaniyu lichnostno razvivayushchego obrazovaniya: metodologicheskie predposylki i kontseptsiya: monografiya [Situational and environmental approach for projecting personality developing education: methodological background and conception]. Volgograd: Peremena. 2012. 170 p.
12. Khukhlaeva O.V. Formirovanie psikhologicheskogo zdorov'ya mladshikh shkol'nikov. Diss. dokt. ped. nauk. [Forming junior students' psychological health]. Moscow, 2001.